Richard
L. Curwin

MoTiVar a EsTudianTes difíCiLes

EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DESFAVORECIDOS Y DE EXCLUSIÓN

narcea

Richard
L. Curwin

MoTiVar a EsTudianTes difíCiLes

EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DESFAVORECIDOS Y DE EXCLUSIÓN

narcea

Motivar a estudiantes difíciles

EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DESFAVORECIDOS Y DE EXCLUSIÓN

Richard L. Curwin

NARCEA, S. A. DE EDICIONES

MADRID

Índice

PARA EMPEZAR: Una parábola sobre qué significa ser educador

INTRODUCCIÓN

1. NO ES FÁCIL MOTIVAR A LOS ESTUDIANTES

Justo es más que igual. ¿Se puede medir la motivación? Algunos factores que influyen en los jóvenes. Educar desde el amor.

2. DIEZ ESTRATEGIAS MUY SENCILLAS PARA AUMENTAR LA MOTIVACIÓN

Llegar hasta el final. Hacerse oír por todos los estudiantes. Detener el uso de teléfonos móviles en clase. Ser persistente. Reducir las distracciones. Empezar las clases puntualmente. Saludar y acoger a los estudiantes a su llegada. Protegerse de las rutinas. Ser coherente. Estimular el sentido del humor.

3. DOCE "ENEMIGOS" DE LA MOTIVACIÓN Y SUS ALTERNATIVAS

Una estructura curricular rígida. Justo no significa lo mismo que igual.

Estrategias de enseñanza aburridas. No tener en cuenta el esfuerzo de los estudiantes. Impartir lecciones no contextualizadas. Intervenciones ineficaces ante la falta de disciplina. Luchas de poder. Falta de conexión entre la escuela y el hogar. Fijar expectativas demasiado bajas o demasiado altas. Estándares inadecuados. Etiquetar a los estudiantes. Normas inflexibles.

4. CASTIGOS, AMENAZAS Y RECOMPENSAS

El impacto real de las amenazas y los castigos. Reemplazar las amenazas por opciones. ¿Recompensas o sobornos? Romper la adicción a la recompensa. Aumentar el aprecio y evitar el daño.

5. GENERAR ESPERANZA EN LOS ESTUDIANTES

Creer en los estudiantes. Fomentar el logro y los éxitos. Graduar las dificultades. Ser más "persistente" que los estudiantes. El valor de la tecnología.

6. ACOGER Y ACEPTAR A TODOS LOS ESTUDIANTES

Ofrecer oportunidades. Aceptar incondicionalmente. Estrategias de inclusión. Fomentar el altruismo. Hacer las cosas habituales de otra manera.

7. ELABORAR LECCIONES MOTIVADORAS

La importancia de una buena presentación. Utilice “avances” de los contenidos. Conectar canciones con los contenidos. Despertar la curiosidad. Animar a los estudiantes a encontrar y adivinar las respuestas. Pequeñas actividades para hacer una lección más interesante.

8. MOTIVARNOS A NOSOTROS MISMOS COMO EDUCADORES

Qué hacer cuando el desánimo nos invade. Cuatro elementos-clave para medir nuestro éxito. Intentar que cada clase sea interesante. Cualquier esfuerzo grande o pequeño vale la pena.

9. EVALUACIÓN BASADA EN EL ESFUERZO

La historia de Charlie. Siete puntos problemáticos en toda evaluación. Una forma de evaluar que aumente la motivación del estudiante. Estrategias para valorar el esfuerzo de los estudiantes. Ejemplos de algunos sistemas eficaces de calificación.

10. LAS TAREAS PARA CASA. SUGERENCIAS PARA MEJORARLAS

Sugerencias para diseñar bien las tareas para casa. Objetivo y finalidad de las tareas para casa. Algunas sugerencias para animar a estudiantes “despreocupados” por su aprendizaje.

11. RELACIÓN ENTRE COMPORTAMIENTO, DISCIPLINA Y

MOTIVACIÓN

Tratar bien y con respeto a todos los estudiantes. Evitar las luchas de poder. Ofrecer opciones a los estudiantes. Enfrentarse a las trampas. Expulsiones de clase y remisiones a la dirección. Prevenir los problemas antes de que se produzcan.

12. ALGUNOS CONSEJOS PARA LOS DIRECTORES ESCOLARES

Combatir la desesperanza. Apoyar el esfuerzo. Facilitar la innovación. Enriquecer el currículo. Individualizar los estándares. Promover la implicación de los estudiantes. Crear oportunidades para ayudar. Minimizar las recompensas y los castigos. Reconocer los esfuerzos de los docentes. Acoger a todos los estudiantes.

PARA CONCLUIR: La escuela con la que yo sueño

BIBLIOGRAFÍA

Para empezar: Una parábola sobre qué significa ser educador

Érase una vez un rey que deseaba que su hijo y único heredero tuviera una buena educación. Mandó a sus sirvientes que pusieran por todo el reino anuncios de la petición de un maestro para el príncipe. Los anuncios indicaban que, si el rey encontraba a un maestro que estuviera a la altura de tan pesada responsabilidad, permitiría que él mismo escogiera su salario. Acudieron muchas personas de todas las partes del reino para solicitar el trabajo. Después de comprobar la amplitud y profundidad de conocimientos de todos los solicitantes, el rey redujo su elección a tres hombres sabios.

Preguntó, entonces, a cada uno de los hombres cuánto querían que se les pagase y por qué creían que sus servicios eran merecedores de tal suma. El primer hombre dijo que debían pagarle 10.000 monedas de oro al mes, porque era el hombre más listo del país y podía dar al príncipe unos conocimientos que nadie más poseía. Él podría revelarle los secretos del universo y las ideas de los filósofos más grandes del mundo.

El segundo hombre dijo que quería 20.000 monedas de oro al mes, porque era el mejor maestro de todo el país. Proclamó que él podía hacer que cualquier persona lo aprendiera todo. Manifestó que era capaz de enseñar a un niño para que hiciera todo lo que él quisiese; no le asustaba ni siquiera el príncipe.

El tercer hombre solo pidió alojamiento y comida, dinero suficiente para mantener a su familia. Dijo que sabía que era listo, aunque no el más listo, y también sabía que era buen maestro, aunque no el mejor. Dijo que debían escogerlo a él porque sería un honor servir al rey, al príncipe y a todas las personas del país. Dijo que quería que el siguiente gobernante de su amado reino fuese tan sabio como su padre.

El rey, por supuesto, escogió al tercer hombre..., y tal vez por eso a los docentes les pagan unos salarios tan bajos.

Esta parábola nos recuerda lo que significa ser maestro, ser educador. Para algunos, la enseñanza es un trabajo y un sueldo; para otros, representa un lugar en el que ejercer el poder, una plataforma elevada desde la que impartir el saber. El mejor maestro, sin embargo, el mejor educador, se da cuenta de que está en el aula para ayudar a los estudiantes a desarrollar todo su potencial.

DANNY MENASHE CURWIN

Introducción

Hace muchos años, cuando vivía en San Francisco, visité la casa de una directora en cuya escuela estaba impartiendo un programa de formación continua. Ella vivía en una zona rural muy hermosa de Maine. De pie, en su patio trasero, mientras mirábamos un lago inmaculado y parte de una frondosa cadena de montañas, me dijo: “Tienes que admitir que esto es más hermoso que San Francisco”. Yo respondí: “Tu vista es espectacular, lo admito, pero San Francisco es mucho más hermoso para mí. Cuando miro hacia tu patio, veo cosas bellas, pero, en la ciudad, veo personas, muchas personas diferentes, y, para mí, las personas son más bellas que las cosas”.

He oído que se ha dicho que la América “real” existe en los pueblos, pero, para mí, todo lo que es más auténticamente americano puede hallarse en las grandes ciudades, desde su diversidad de gentes, idiomas, comidas y culturas hasta su fortaleza, resiliencia, iniciativa y, sí, problemas. Si existe en algún sitio el legendario crisol americano, es en nuestros núcleos urbanos.

Algunos se preguntarán por qué es necesario un libro sobre cómo motivar a los estudiantes “urbanos”, a estudiantes que se encuentran en contextos especialmente difíciles, dada la cantidad de libros que ya existen sobre como motivar a los estudiantes. ¿Son realmente tan significativas las diferencias entre estos jóvenes urbanos, que viven en ciudades y sus homólogos suburbanos o rurales? Ciertamente, la televisión, la publicidad, internet, la música y la proliferación de cadenas de tiendas han tenido un efecto homogeneizador sobre los estudiantes. Con independencia del ambiente en el que vivan, su estilo de vestir, su forma de hablar y su forma de responder a un amplio conjunto de estímulos son sorprendentemente similares.

Aun con todas estas semejanzas entre estudiantes, los retos a los que se enfrentan

los docentes en los ambientes urbanos, difíciles y en ocasiones de exclusión, son únicos y a veces abrumadores. Decir que las personas son la mayor fortaleza de la ciudad y, al mismo tiempo, su mayor desgracia quizá sea un tópico, pero, cundo se trata de educar a los jóvenes urbanos, esa observación parece cualquier cosa menos tópica. Los individuos a los que acoge un sistema urbano de educación representan el mayor desafío del sistema y simultáneamente, el pozo del que podemos sacar las herramientas y los recursos necesarios para provocar el cambio. Aunque las estrategias más motivadoras funcionan con todos los estudiantes, estos jóvenes tienen unas necesidades y unas circunstancias únicas que los diferencian de sus homólogos rurales.

Prestemos atención a un pequeño pero importante aspecto de la jornada escolar: el tiempo empleado en llegar a la escuela[1].

En las ciudades pequeñas y en las zonas rurales, los estudiantes pueden ver, a lo largo del camino, casas, hierba, animales, centros comerciales, coches, etc. La mayoría de estos estudiantes viajan en autobuses escolares para ir a la escuela, algunos pueden ir incluso andando, y pasan el viaje interactuando con otros estudiantes.

En la gran ciudad, los estudiantes pueden ver, en el mejor de los casos, a hombres y mujeres con atuendo profesional de camino a su trabajo, una hermosa arquitectura, pequeñas tiendas de especialidades y a diligentes trabajadores. En el peor, los estudiantes pueden ver a hombres y mujeres sin hogar; en la calle, basura, edificios y almacenes deteriorados, un tráfico paralizado y a personas que nunca establecen contacto visual. Muchos estudiantes de zonas periféricas utilizan el transporte público para ir a la escuela en vez del autobús escolar; una experiencia muy diferente, desde luego.

Por tanto, antes de que los estudiantes urbanos lleguen a la escuela, su experiencia ya difiere mucho de la de los estudiantes de las ciudades pequeñas o pueblos. Sus reacciones físicas y emocionales y su visión del mundo están

influidas por su ambiente, todo lo cual afecta a su disposición a aprender, su aprecio por la autoridad, su confianza en los extraños y su disposición a sentirse esperanzados de cara al futuro.

Toda esta situación se agrava cuando, dentro de las grandes ciudades, nos fijamos en zonas marginales con ambientes desfavorecidos y estudiantes con condiciones de vida precarias.

Janet Milanowski[2], señala que los profesores que ejercen en estas zonas más deprimidas, se enfrentan a infinidad de problemas, a los que otros profesores no tienen que enfrentarse o lo hacen con menos frecuencia. Son la pobreza, los distintos niveles de dominio del idioma en que se enseña (debido al alto índice de población inmigrante), la participación parental mínima y una seria tasa de embarazos adolescentes. Nicole Dood, maestra del mismo distrito, dice que, en todo momento, tiene que ser a la vez, maestra, madre, trabajadora social, consejera, enfermera y terapeuta.

Cuando se trabaja con estudiantes con discapacidad auditiva, hablar a la clase mientras, simultáneamente, se escribe en la pizarra es inútil. Los estudiantes tienen que ver la cara del docente mientras habla. Situarse frente a los estudiantes y hablarles directamente también es útil en las clases de educación regular; pero, para los estudiantes con discapacidad auditiva, es esencial. De modo parecido, la mayoría de las estrategias, si no todas, que hacen más accesible el aprendizaje a los estudiantes de zonas deprimidas pueden utilizarse con éxito para todos los estudiantes. La diferencia es que, para los primeros estudiantes, son muy importantes.

Las estrategias que presento en este libro, por tanto, servirán con todos los estudiantes que necesiten que se les motive, aunque están diseñadas teniendo presentes los retos y necesidades específicos de los estudiantes urbanos[3].

Hace unos años, Sports Illustrated publicó el artículo “Como mueren los sueños”, que describía con detalle cómo los deportes habían sido incapaces de salvar a los atletas estudiantes de la violencia de las bandas de Oakland y Richmond, en California. Terrance Kelly, una conocida estrella local de fútbol americano de dieciocho años, resultó muerto en un tiroteo relacionado con las bandas antes de que pudiera asistir al college que le había ofrecido una beca. En el barrio de Kelly, muchos hablaban de la desesperanza de sus vidas, con la convicción de que, si las estrellas del deporte no podían salir de su “encierro”, ¿qué posibilidades podrían tener los demás?

Me pregunto cuántos otros jóvenes urbanos, en las periferias de las ciudades, tienen los mismos sentimientos. ¿Cómo pueden estar motivados para aprender estos estudiantes en una atmósfera de desesperanza, violencia y miedo?

Cuando estaba en la escuela de grado, Dwight Allen[4], uno de los educadores más importantes de nuestro tiempo, puso en marcha un programa único para mejorar la educación de estos jóvenes.

Varios estudiantes de doctorado y profesores volamos de Amherst a Brooklyn (Nueva York), donde ofrecimos cursos y formación a “paraprofesionales” para que pudieran titularse a fin de convertirse en docentes. La mayoría de los participantes eran mujeres de mediana edad procedentes de minorías étnicas y culturales, de Brooklyn. Su amor a los niños y su deseo de enseñar no tenían comparación. Vi un compromiso con los niños del barrio y una compasión por ellos, que despertaron en mí un deseo de cambiar el panorama académico urbano como un aspecto de mi responsabilidad profesional.

Los sueños de un futuro mejor pueden equilibrar la desesperanza que siembran en los estudiantes la pobreza, la falta de infraestructuras y la violencia. Durante la década de 1990, los estudiantes de secundaria del distrito de Mission de San Francisco fueron incluidos en un programa único. Después de la escuela, se les llevaba a restaurantes de comida rápida, gasolineras y almacenes, no para ver

cómo volteaban las hamburguesas o cómo ponían carburante en los depósitos, sino para reunirse con los encargados o con los propietarios. Se reunían con personas que ganaban tanto dinero como los camellos y los proxenetas y conducían los mismos coches sofisticados, pero que vivían sin el miedo a la cárcel o a la muerte.

Descubrían que la seguridad económica puede coexistir con la seguridad personal y que la esperanza proviene de estudiar, no del delito.

Cuando me senté para empezar a escribir este libro, me di cuenta de que es imposible escribir sobre la mejora de las cosas sin comentar primero lo que está mal. Como este libro versa sobre problemas de los estudiantes en contextos de escuelas periféricas en dificultad, y como la mayoría de estas poblaciones urbanas están compuestas desproporcionadamente por minorías, temí que se pudiera interpretar inconscientemente en el sentido de que las minorías sean un problema. Espero que ningún lector acabe erróneamente con esa impresión.

Me asaltaron temores similares cuando pronuncié una conferencia ante un auditorio exclusivamente femenino y afronorteamericano en Oakland (California, EE.UU.). Cuando comencé mi presentación sobre la mejora de las habilidades parentales, me excusé ante mi público por ser diferente, étnica y culturalmente, con la esperanza de trascender la división racial de un modo amable, atractivo. Una mujer se levantó y dijo: “Sabemos que eres blanco. No nos importa. Simplemente, ayúdanos a ser mejores mamás. Queremos a nuestros hijos y tú sabes cosas que nos ayudarán”. El público aplaudió, y mi ansiedad desapareció.

A medida que usted, lector o lectora, avance leyendo este libro, observará las frecuentes referencias al “esfuerzo”. Aunque pueda parecer repetitivo o incluso empiece a hartarle, descubrirá ese término ya en el capítulo 2. Su aparición consistente (y persistente) no es irreflexiva ni carece de intención. El esfuerzo se aplica en cada capítulo, y se relaciona con cada estrategia y en cada sugerencia,

porque el esfuerzo es el factor clave para crear motivación.

La motivación nace de la esperanza. Este libro trata de ofrecer indicaciones prácticas para eliminar aquellos factores de la escuela y del aula que acaban con la esperanza, y para construir sobre aquellos otros factores que le permitan florecer y crecer.

1. No es fácil motivar a los estudiantes

La palabra motivación, tal como se utiliza en este libro, se refiere a querer aprender, frente a tener que aprender. Yo no pago mis facturas porque quiera, sino porque tengo que hacerlo para evitar las consecuencias de no pagarlas. Por tanto, según mi definición, no estoy motivado para pagarlas. De modo semejante, cuando los estudiantes hacen su trabajo bajo la amenaza de unas consecuencias desagradables, no están motivados.

Si causan suficiente temor, las amenazas pueden producir cambios de conducta, pero los estudiantes que son amenazados continuamente desarrollan a menudo un "sistema inmunitario" psicológico que puede convertir esos intentos en una coerción inútil. Estos estudiantes han sido amenazados tantas veces que ya no temen lo peor que un profesor pueda infligirles. Paradójicamente, cuando las amenazas funcionan, suelen hacerlo con los buenos estudiantes, con los que raramente las reciben y que, por consiguiente, se asustan más al recibirlas. Con independencia de ello, los cambios de conducta no son necesariamente equivalentes a la motivación.

Estuve observando a una profesora que utilizaba continuamente amenazas, que iban desde infligir castigos hasta llamar por teléfono a casa, para conseguir que sus estudiantes hicieran su trabajo. Muchos de los estudiantes realizaban el esfuerzo justo para pasar, haciendo un mínimo trabajo con mínimos resultados. En mis conversaciones con esta profesora, me centré principalmente en dos estrategias: reducir el uso de amenazas e introducir la alegría en el aula.

Los estudiantes que no habían estado haciendo trabajo alguno no respondieron a los cambios en el aula (se convirtieron en el proyecto siguiente), pero quienes habían hecho algún trabajo, aunque fuese el mínimo esencial, avanzaron mucho más y mucho mejor.

Justo es más que igual

Un amigo me dijo una vez que dar conocimientos no es docencia; ayudar a descubrir esos conocimientos sí lo es. Y las técnicas que usamos para hacer descubrir conocimientos a los estudiantes pueden afectar en gran medida a su motivación para aprender. Lo que motiva a un estudiante no motiva necesariamente a otros. A unos estudiantes les gustan las actividades de grupo; otros las detestan. Unos aprenden escuchando; otros, viendo, y otros, haciendo. Todos estos factores afectan a la motivación.

Para motivar satisfactoriamente, debemos aceptar que “justo” no es lo mismo que “igual”, es decir, que aplicar la misma estrategia motivadora a todos los estudiantes puede ser igualitario, pero, si un estudiante responde bien a esa técnica y otro estudiante no, casi seguro que no es justo. Los PI (Planes Individualizados) operan según este principio, como la enseñanza individualizada. Lo mismo cabe decir con respecto a las estrategias motivadoras: funcionan mejor cuando están individualizadas.

José e Iker eran dos estudiantes de diez años que se negaban a hacer las tareas para casa. Cuando llegaba a casa de la escuela, se esperaba que José ayudara a su padre en el negocio de la familia hasta las siete de la tarde. Cuando acababa de trabajar en el establecimiento, estaba demasiado cansado para hacer las tareas. El problema de Iker era más grave. Vivía en un sector de clase media de la ciudad con los que parecían ser unos padres atentos. Una visita a la casa puso de manifiesto rápidamente, sin embargo, por qué no hacía sus tareas. En el cuarto de estar de su casa había un agujero grande y profundo, con desperdicios de todo tipo (cajas de pizza, latas de cerveza, etc.) incluso ratas. Iker estaba demasiado aterrorizado por las ratas (dormía incluso con un bate de béisbol en su regazo) para concentrarse en su trabajo.

Ambos estudiantes tenían el mismo problema, pero la solución a ese problema era, por necesidad, muy diferente para cada niño. Del caso de Iker se hicieron cargo los servicios sociales. Al final, el agujero del cuarto de estar se arregló y se exterminaron las ratas. No es nada sorprendente que comenzara a presentar sus trabajos a tiempo. Mientras tanto, el padre de José aceptó dejar tiempo a su hijo para que hiciese sus tareas antes de que fuera a ayudarlo en su establecimiento e incluso encontró un poco de tiempo para sentarse con él mientras las hacía.

En estos casos, responder solo al síntoma conductual: no hacer las tareas, en vez de abordar la raíz que causa el síntoma y aplicar las soluciones adecuadas a esas causas, no habría resuelto nada en estas situaciones.

¿Se puede medir la motivación?

La motivación no puede inferirse midiendo el rendimiento. Un estudiante que trabaja denodadamente puede obtener un 50% en un test, mientras que otro estudiante que no lo hace puede obtener un 95% en el mismo test. El auténtico determinante de la motivación es el esfuerzo. En realidad, el objetivo de la motivación es aumentar el esfuerzo. Aunque el esfuerzo solo no incrementa el rendimiento, éste puede considerarse como un subproducto del esfuerzo. Cuando los estudiantes no se esfuerzan, no rinden a su máximo potencial. A la inversa, cuando los estudiantes ponen de su parte unos elevados niveles de esfuerzo, el rendimiento tiende en general a aumentar. La evaluación del aprendizaje funciona mejor cuando tiene en cuenta esta variable.

Por supuesto, para que sea verdaderamente eficaz, los estudiantes deben usar las mejores formas de trabajar, además de esforzarse. Trabajar mucho incorrectamente conduce a pequeñas mejoras. De este modo, tenemos el ciclo de aprendizaje: utilizar estrategias motivadoras, el profesor muestra a los estudiantes la forma correcta de aprender las destrezas necesarias y los estudiantes se esfuerzan por dominar esas destrezas. Suena perfecto, y lo es cuando funciona; pero, ¿es siempre tan sencillo?

Algunos factores que influyen en los jóvenes urbanos

En las escuelas urbanas, como en todas las demás, hay estudiantes que están muy motivados; otros que, solo a veces, están motivados, y otros más a los que, si acaso, les preocupa muy poco aprender. Muchas escuelas urbanas son eficaces y no tienen que encarar los problemas que comentamos aquí. Si la exposición presente parece excesivamente negativa, se debe a que me estoy centrando en mejorar el aprendizaje de los estudiantes que han decidido no esforzarse, y las razones que subyacen a esa decisión casi nunca son positivas.

No estoy ciego a la excelencia que exhiben muchos docentes, directivos, escuelas, programas y padres. Mi disposición ante estos jóvenes tampoco es desesperanzada, negativa o de desánimo. En realidad, las sugerencias que presento para mejorar la motivación entre los estudiantes difíciles giran en torno a la esperanza y a apartarse de un sistema que equipara “aumentar la motivación” mediante el castigo o el soborno. Pero, para aspirar a un futuro más esperanzado, mejorado, hace falta reconocer y entender la situación presente: muchas escuelas urbanas hacen frente a una constelación de graves problemas.

Las siete “plagas” que describimos a continuación: el racismo, la barrera del idioma, las drogas, las bandas, la carencia de estructura y estabilidad familiar, y el abandono escolar, plantean el mayor desafío a las escuelas urbanas y a sus estudiantes.

El racismo

El racismo tiene varios efectos debilitadores: siembra la desconfianza de los

estudiantes hacia sus profesores, contribuye a las caracterizaciones negativas de los profesores respecto a estudiantes de ciertas razas y conduce a conflictos estudiantiles, con peleas incluso. Los estudiantes de las minorías son especialmente vulnerables al fenómeno conocido como “de la escuela a la cárcel”.

He aquí cómo funciona. Los estudiantes de minorías, muchos de los cuales ya tienen limitado el acceso a las oportunidades educativas, suelen recibir en la escuela unos castigos más severos por sus infracciones que los estudiantes no pertenecientes a estas minorías. Entre esos castigos están la expulsión temporal y la expulsión definitiva, que aíslan aún más a los estudiantes de la enseñanza académica. En pocas palabras, cuando las escuelas no educan a los estudiantes e infligen castigos extremos por faltas menores, limitan las oportunidades futuras de los estudiantes y los encaminan hacia conductas delictivas[5].

Cuando yo estaba en el instituto, mi mejor amigo, Bob, y yo nos tumbábamos en el “Fenway Park” todos los días, después de la jornada escolar, durante la temporada de béisbol. Con el tiempo, llegamos a conocer a muchos jugadores de los equipos visitantes, en su mayoría jugadores afronorteamericanos, que, en general, se mostraban más receptivos hacia nosotros que sus compañeros blancos. Algunos de estos jugadores acabaron haciéndose nuestros amigos, viniendo a nuestras casas a comer, jugaban a stickball con nosotros y nos permitían grabar entrevistas con ellos. En estas entrevistas, los jugadores nos contaban hasta qué punto era diferente y distinta la vida para los jugadores negros.

A causa de mi amistad con estos hombres, desarrollé una sensibilidad hacia el racismo inusual para los niños blancos de aquella época. En la universidad, trabajé en la comunidad negra para reclutar a más estudiantes de minorías (y no solo atletas). La mayoría de mis amigos eran negros, y yo ostentaba un pelo, a lo afro, del que mis amigos decían que me daba un aspecto desaliñado. También participé en el blockbusting (comprar con unos amigos una casa en un barrio de blancos, entregándosela después a una familia negra). Y he dedicado gran parte

de mi carrera profesional a encontrar maneras de que las minorías obtengan una educación de calidad.

Dado mi historial, puede imaginarse cuál no sería mi sorpresa cuando dos profesores negros se quejaron a los organizadores de un seminario, de que yo era racista, después de que les preguntara en privado por qué habían llegado tarde a una sesión, molestando a los demás participantes con una entrada poco respetuosa. Su acusación me ofendió, pero traté de no tomármela en plan personal, a sabiendas de que probablemente se basara en premisas, fruto de sus propias experiencias vitales. Mi sugerencia a los docentes acusados de racismo, con independencia de su origen o raza, es que traten de no ponerse a la defensiva. En cambio, pregúnteles a los acusadores cómo puede satisfacer sus necesidades sin ofenderlos. Por difícil que parezca, trate de encontrar un terreno común.

He aquí dos posibles formas de iniciar la conversación, una dirigida a un estudiante, la otra, a un padre o madre:

Docente a estudiante: "Perdona si lo que he dicho/hecho te ha molestado. ¿Me puedes indicar una forma mejor de pedirte que te estés quieto cuando necesito que me prestes atención, sin que yo te ofenda?".

Docente a un padre o una madre: "Estoy seguro de que, en el pasado, se ha sentido insultado a causa de su raza. En absoluto quiero hacer algo así ni con usted ni con su hijo. ¿Puede ayudarme a encontrar un medio de impedir que su hijo golpee a otros niños, sin faltarle al respeto?".

La barrera del idioma

En la mayoría de las poblaciones de las escuelas urbanas se hablan, al menos, dos idiomas. En algunas escuelas, ese número es incluso más alto. A veces, es bastante difícil enseñar a alumnos que hablan nuestra misma lengua, por no hablar de los estudiantes que no entienden muy bien su primera lengua. Por desgracia, la financiación y otros sistemas de apoyo no acaban de aprehender la realidad de las poblaciones de estudiantes multilingües. Check (2006) observa que “el tratamiento de múltiples lenguas en las escuelas urbanas está infrafinanciado y... todavía queda mucho trabajo por hacer”. He aquí algunas maneras de aliviar estos retos:

•Hacer que profesores auxiliares con destrezas en diversas lenguas le ayuden a traducir.

•Invitar a miembros de la comunidad, en especial a personas jubiladas o ancianas, a su aula para que actúen como intérpretes.

•Pedir a los docentes que hablen la lengua materna del estudiante que lo ayuden a preparar sus tareas escritas.

•Buscar a estudiantes mayores, que dispongan de tiempo, para que actúen como intérpretes.

Incluso entre los estudiantes que hablan el mismo idioma existen barreras lingüísticas. Al ingresar en la escuela, existe una grave y frecuentemente ignorada discrepancia entre el vocabulario de los estudiantes nativos de clase media y el de los estudiantes inmigrantes pobres. Basándonos en esta discrepancia, solemos establecer nuestra hipótesis negativa acerca de la capacidad de los niños de minorías, para leer, escribir y comprender, cuando, en realidad solo tienen un vocabulario inicial más reducido (Betances, 1998). Esa hipótesis puede conducir a falsas conclusiones y catalogaciones que afectarán

negativamente a los niños de minorías en el transcurso de sus estudios escolares.

Las drogas

Evidentemente, el uso y abuso de drogas no se circunscribe a las escuelas urbanas. Pero, los profesores y directores de estos centros educativos deben encontrar maneras de abordar el uso y la distribución de droga en sus escuelas. Los estudiantes pueden consumir drogas de todas las formas posibles, por ejemplo: consumir drogas en la escuela, consumir drogas en casa pero no en la escuela, drogarse e ir a la escuela drogados, vender o distribuir drogas en la escuela, facilitar el consumo de drogas al no informar de sus amigos que presentan alguna conducta de las anteriores para no ser considerado un “delator” por su grupo de amigos, tener padres que usen la droga en casa, etc.

Todas estas formas de estar implicados en el mundo de la droga afecta a los estudiantes. El consumo de drogas, sea por los estudiantes o por sus amigos o familiares:

•Compromete la capacidad de aprender de los estudiantes.

•Conecta a los estudiantes con otros consumidores de drogas.

•Pone a los estudiantes en peligro de detención.

•Compromete su vida familiar (sobre todo si hay miembros de la familia que consuman drogas).

Si están implicadas cuestiones legales, como el uso y tráfico de drogas en el centro educativo, hay que avisar a la policía. Deje claro desde el primer momento que informará a las autoridades si los estudiantes quebrantan la ley. Diga a los estudiantes que no le revelen nada de lo que pueda tener que informar porque no dudará en hacerlo. Si el comportamiento de un estudiante le lleva a sospechar que consume o distribuye drogas, manifieste sus sospechas y el fundamento de las mismas.

Escuche siempre las respuestas de los estudiantes, pero deje muy claras sus obligaciones legales y lo que hará si la conducta en cuestión continúa.

Si sabe que el consumo de drogas está impidiendo que los padres cumplan con sus responsabilidades, hable con su director acerca de informar a los padres de sus preocupaciones. En algunos casos, quizá ésta no sea la mejor opción y la escuela tenga que llamar a los servicios sociales.

Si los estudiantes llegan a clase bajo los efectos de la droga, aborde la conducta de los estudiantes en vez de la causa. Esto puede parecer contradictorio con lo que he dicho antes, pero, en el caso del consumo de drogas, nuestra influencia no se extiende más allá de los límites del centro educativo. Abordar las razones subyacentes del abuso de drogas de los estudiantes sale fuera del alcance de nuestras capacidades. En este libro, sin embargo, sugiero técnicas que puede utilizar un profesor para enfrentarse a una conducta específica. Por ejemplo, si el estudiante no participa en el aula, utilice la técnica Terminator comentada en el capítulo dos. Si el estudiante no termina sus tareas, pruebe las estrategias que se ofrecen en el capítulo diez.

La droga de la que más abusan los adolescentes es el alcohol. Es necesario hacer algo para detener el consumo de alcohol de los estudiantes a una edad muy temprana. Esto requiere un esfuerzo conjunto entre padres y escuela.

Necesitamos programas educativos para padres, acuerdos entre todos los colectivos (incluyendo a padres y educadores) para poner en marcha una supervisión más diligente y una mayor comunicación entre grupos comunitarios, padres y escuelas.

Las bandas

Según Laub y Lauritsen (1998), “la presencia de bandas callejeras en la escuela es muy perturbadora para el ambiente escolar porque no solo pueden provocar miedo entre los estudiantes, sino también incrementar el nivel de violencia en la escuela”.

Los estudiantes se suman a las bandas (también conocidas como pandillas o maras) por diversas razones: entusiasmo, protección, amistad, afiliaciones familiares, reclutamiento en el barrio o para lograr el apoyo y la estabilidad que no consiguen en casa. A menudo, los estudiantes ven a los miembros de las bandas como individuos glamurosos y poderosos; una percepción difícil de combatir. Como en el caso del abuso de drogas, nuestra capacidad como educadores para cambiar la conducta pandillera de los estudiantes es limitada. Sin embargo, podemos adoptar una postura firme en contra de la conducta pandillera en la escuela y tratar de encaminar esa conducta hacia unos resultados más positivos.

No debe permitirse a los estudiantes que lleven colores, insignias o parafernalia de bandas en la escuela. Hay que admitir que es difícil detener esto cuando “exhibir los colores” puede ser algo tan sutil como desabotonar un botón concreto de una camisa o llevar, de cierta manera, un cuello. No obstante, debemos estar alertas para observar los códigos utilizados por los estudiantes para significar su pertenencia a una banda.

Además, las escuelas deben desarrollar un sistema que permita a los estudiantes y a los profesores informar de forma anónima de la actividad de las bandas en las escuelas, incluyendo la distribución de drogas, las peleas y la intimidación. Esto exigirá hacer frente a nuestros miedos con respecto a nuestra propia seguridad. Actuar en solitario nunca es buena idea en lo tocante a la actividad pandillera. La mayoría de las ciudades tienen un equipo de trabajo (generalmente policial) sobre bandas. Asegúrese de que su escuela trabaje en estrecha relación con uno de ellos si tiene un problema de bandas.

Algunas áreas curriculares pueden dar oportunidad para presentar el tema de las bandas, por ejemplo, ciencias sociales, arte, música y literatura. Piense en la posibilidad de aprovechar estas oportunidades de clase para comentar la cuestión en su escuela. Invite a hablar en sus clases a antiguos miembros de bandas que hayan salido con éxito de ellas. Sus experiencias de primera mano pueden hacer ver a sus alumnos que es mejor no entrar que tratar de salir más adelante. Coordínese con los servicios comunitarios, si los hay, para buscar alternativas atractivas para los estudiantes, como deportes, clubes, voluntariado, etc.

La violencia

Normalmente, en las escuelas, la violencia se manifiesta en una de estas cuatro formas: física, emocional, sexual o como destrucción o robo de bienes. Los comportamientos que caen en estas categorías van desde los insultos y burlas sexuales hasta las peleas y llevar armas a la escuela. Algunos de estos comportamientos (p. ej., llevar armas a la escuela o provocar altercados físicos) son, evidentemente, peligrosos y perturbadores del proceso de aprendizaje, pero, ¿qué decir de conductas menos ofensivas? ¿Dónde deben fijar los directores escolares los límites de la conducta que, sin ser malintencionada, pueda considerarse problemática? Por ejemplo, ¿es lo mismo dar una palmada de bienvenida que golpear en la espalda? Los estudiantes de los primeros cursos de secundaria que se dan empujones entre bromas, ¿se están peleando? Pedir una cita a una chica después de que ella haya rechazado la primera petición, ¿es acoso sexual?

Con la intención de eliminar la confusión, algunas escuelas han hecho de todo contacto, incluido el darse la mano, una falta susceptible de castigo. Aunque comprensible, esa respuesta general no es realista. Cada escuela debe definir unos límites razonables de conducta, teniendo en cuenta la edad de sus alumnos, la cultura prevalente en la escuela y las posibilidades de escalada de los comportamientos problemáticos. Un enfoque posible consiste en implicar a una serie de representantes de la escuela —profesores, directores escolares, padres y estudiantes— en la explicitación de unos límites conductuales aceptables y una gama de consecuencias de la transgresión de esos límites. Comentaré con más detenimiento estas ideas en el capítulo tres.

Con independencia de la forma que elijamos para responder a la violencia escolar, tenemos que responder. Muchos estudiantes que exhiben conductas violentas o abusivas se enfrentan a estos mismos tipos de conductas fuera de la escuela y necesitan la intervención de los servicios sociales y de salud mental. Con frecuencia, los únicos servicios de este tipo a los que pueden acudir estos niños son los facilitados a través de la escuela (Stein y cols., 2003). Esto hace recaer sobre los educadores una gran responsabilidad, puesto que las estadísticas indican con toda claridad los efectos de largo alcance de la violencia escolar. La probabilidad de que los niños que se dedican a acosar a compañeros o compañeras se conviertan en delincuentes adultos es mayor (Taub, 2002) y, al final, transmiten a sus hijos el concepto de que la violencia es aceptable.

La carencia de estructura y estabilidad familiar

Un ambiente hogareño, acogedor y estable desempeña un papel determinante en el aprendizaje de los estudiantes motivados.

A menudo, algunos profesores consideran a los padres u otras personas que

viven en el hogar como un impedimento para la motivación y el rendimiento de los estudiantes, percibiéndolos como adversarios, en vez de como defensores de la educación de sus hijos. Estos profesores culpan del bajo rendimiento académico a unos valores culturales diferentes y a la falta de estructura familiar. No puede sorprender que, con frecuencia, los padres consideren que los profesores son el problema, acusándolos de discriminación e insensibilidad (Atkinson y Juntunen, 1994). Tenemos que emplearnos a fondo para eliminar este muro entre docentes y padres.

No tenemos el poder de cambiar la vida familiar de nuestros estudiantes, pero sí tenemos el de proporcionarles un entorno escolar acogedor, agradable y seguro. La escuela es a menudo el lugar más seguro, tanto emocional como físicamente, en la vida de muchos estudiantes. Tenemos también la obligación de establecer las mejores relaciones posibles con los padres y otros adultos importantes en la vida de nuestros estudiantes. Este libro da ideas acerca de cómo hacer ambas cosas.

Por último, tenemos la responsabilidad de contactar con los servicios sociales si percibimos que la vida familiar de un estudiante lo está poniendo en peligro. Aunque éste sea un paso drástico, que ha de darse con gran cautela, a veces es necesario.

Yo fui educador en un centro de internamiento para adolescentes varones, agresores sexuales, de Nueva Jersey, clausurado en junio de 2004. Albergaba a 220 estudiantes/internos en la época en que yo los ayudaba. Los 220 adolescentes allí internados también habían sido agredidos sexualmente. En la mayoría de los casos, sus padres o los adultos que vivían en sus hogares habían sido quienes abusaron de ellos. Pude ver directamente cómo pagaban los hijos los pecados de una mala vida familiar o, en estos casos, de una vida familiar tóxica.

Cuando se enviaba a un estudiante al centro, se le entregaba un oso de peluche,

si lo quería. Monica Crapis, la directora en aquella época, me dijo que todos los estudiantes tenían uno y que la mayoría dormía con el suyo. La yuxtaposición de unos duros delincuentes sexuales, con ositos de peluche, es una poderosa imagen de lo gravemente dañina que puede ser una familia desestructurada.

El abandono escolar

En demasiados casos, las calles de nuestra ciudad son más atractivas para los estudiantes que las escuelas.

Como observa Harlow (2003), "quienes abandonan la escuela son proclives a entrar en la cárcel, con independencia de su raza o nacionalidad. Este resultado ha sido tan prevalente en algunos entornos que muchos estudiantes parecen resignados a ello o, más alarmante aún, lo ven como una meta. Durante una discusión con estudiantes en una escuela de secundaria urbana de San José (California), pregunté: "¿Qué queréis hacer cuando os graduéis?". Muchos de ellos respondieron: "Ir a la cárcel". Cuando les pregunté la razón, sus respuestas fueron desde: "Es guay", hasta: "En este barrio, te respetan (cuando vas a la cárcel)", pasando por: "Así veré a mi padre".

Como ponen de manifiesto estas respuestas de estudiantes, los ambientes urbanos fomentan a menudo una cultura de aceptación e incluso de respeto del fracaso, una mentalidad que florece de modo especial entre los menos motivados. Peor aún, empieza a afectar a los estudiantes que están motivados para aprender. Los estudiantes que van bien son castigados y rechazados por muchos de sus compañeros.

Pregunté a Henry, un estudiante de secundaria del barrio Hunters Point de San Francisco, por qué un hombre brillante como él iba tan mal en la escuela. ¿Su respuesta? "Así puedo tener amigos".

A veces, las inquietudes de los estudiantes son mucho más básicas que la preocupación por la aceptación social. Cuando la vida familiar de un estudiante es verdaderamente tóxica —adicción a las drogas y al alcohol, agresión física, abandono, condiciones de vida peligrosas o insalubres, familiares en bandas o en la cárcel y la responsabilidad de cuidar de hermanos menores o de hacerse cargo de los padres—, el mero hecho de ir a la escuela, por no hablar de graduarse, puede suponer todo un reto. Los profesores no siempre saben lo que ocurre en casa ni entienden su efecto sobre la conducta escolar.

Recuerdo a un alumno que venía a la escuela desaliñado, sucio y llevando la misma ropa día tras día. Los demás estudiantes se quejaban de su olor. El profesor quería enviarlo a casa para que se aseara. Una visita a su casa pronto demostró que era la peor solución posible. Su madre era una alcohólica que dejaba a este chico y a su hermana menor, encerrados en el patio trasero cuando se marchaba de casa para ir a emborracharse. Los niños no tenían agua, ropa limpia ni comida. Tenían que rebuscar en las sobras para comer y no tenían más remedio que dormir sobre un montón de suciedad. Les habían dicho que si contaban algo a alguien, “lo pagarían”. Enviarlos de vuelta a casa era, desde luego, la peor solución. La escuela llamó inmediatamente a los servicios sociales y la situación mejoró.

Como Iker, el joven mencionado al principio de este capítulo, los estudiantes pueden estar luchando contra un ambiente familiar que no satisface ni siquiera sus necesidades más básicas de alimento, vivienda y seguridad. En tales casos, los mejores esfuerzos de un docente para facilitar al alumno un entorno positivo y acogedor lejos del hogar, simplemente no son suficientes.

Dejando aparte las situaciones familiares sobre las que carecemos de control, debemos esforzarnos para mantener a los niños en la escuela. Por fortuna, a pesar de los muchos retos que hemos comentado hasta ahora, las opciones para hacerlo son muchas. Las escuelas alternativas han demostrado su eficacia para mantener a los niños comprometidos con su aprendizaje y apartados de las

calles.

La mayoría de las escuelas alternativas que he visitado están llenas de docentes apasionados por su tarea, que prefieren en realidad enseñar a jóvenes con problemas y que ofrecen una atmósfera que grita justamente: “¡Aquí todos son bienvenidos!”. Estas escuelas pueden emplear estructuras, estrategias y normas variadas, pero todas ofrecen esperanza a sus estudiantes. La mayoría de los estudiantes se niega a volver a la escuela regular aunque se les dé la oportunidad.

En EEUU, las Charter Schools[6] ofrecen otra vía para mantener a los estudiantes en las escuelas. Como en el caso de las escuelas alternativas, he observado personalmente la dedicación de los docentes y directores que llevan estas escuelas.

Las Evinston Schools (California), son ejemplos perfectos de lo que las escuelas tienen la posibilidad de ser: centradas en el estudiante, con enseñanza individualizada, niveles altos pero alcanzables y un profesorado comprometido que ha convertido cada escuela en una auténtica comunidad educativa.

Educar desde el amor

Este libro ofrece sugerencias que cada escuela puede utilizar para mantener a sus estudiantes en las aulas. El capítulo seis es especialmente relevante.

Motivar y estimular a los estudiantes que no quieren estudiar empieza con cinco cambios clave de actitud:

•Construir esperanza.

•Creer en los estudiantes.

•Preocuparse de verdad por los estudiantes.

•Negarse a perder la confianza en ellos, con independencia de lo difícil que nos lo pongan o sus intentos para hacernos abandonar.

•Dejar de pensar y pensar: “¿Qué mejoras puedo aportar?”, y empezar a aportarlas.

Los docentes tienen la capacidad de cambiar vidas. Los docentes cambiaron la mía y esta es una buena ocasión para que un docente cambie la vuestra.

No obstante, los cambios de actitud no bastan. Debemos emprender nuevas prácticas y cambios en nuestras actuaciones. Los pasos concretos que podemos dar pueden ser:

•Acoger y aceptar a todos los estudiantes como son.

•Construir lecciones que impliquen y comprometan.

•Motivarnos y llenarnos de energía nosotros mismos.

•Utilizar la evaluación para estimular y construir el aprendizaje en vez de destruirlo.

Cuando damos clase a los jóvenes de contextos especialmente difíciles, podemos hacerlo desde el temor o desde el amor. Cuando actuamos desde el temor, perseguimos la autoprotección; promovemos valores y prácticas centrados en el control, la uniformidad y la falta de tolerancia.

Cuando enseñamos desde el amor, nos comprometemos a perseguir lo que sea mejor para los estudiantes. Promovemos valores y prácticas centrados en la compasión, la comprensión, la tolerancia y la seguridad para todos.

El resto de este libro se centra en valores y prácticas específicos que pueden ayudar a los educadores a hacer realidad los cambios antes mencionados tanto de actitud como de actuación.

2. Diez estrategias muy sencillas para aumentar la motivación

A veces, pequeñas estrategias, sencillas, fáciles y rápidas pueden aportar grandes mejoras a la motivación de los estudiantes. Pueden aumentar su implicación en la clase, y detener las interferencias y las distracciones.

Cada una de las estrategias que aporto, se desarrolló para satisfacer las necesidades de los estudiantes de contextos difíciles y ha obtenido grandes resultados.

Estas sencillas y básicas diez estrategias que describo a continuación son: llegar hasta el final, hacerse oír por todos los estudiantes, detener el uso de móviles en clase, ser persistente, reducir las distracciones, empezar las clases puntualmente, saludar y acoger a los estudiantes a su llegada a clase, protegerse contra las rutinas habituales, ser coherente y estimular el sentido del humor.

Llegar hasta el final

La profesora de historia vio que Eunice hablaba por el móvil durante la clase. Se acercó tranquilamente a ella y le pidió respetuosamente que dejara el teléfono móvil. Después se volvió al frente de la clase y reanudó su lección. Eunice no dejó el teléfono móvil. Otro caso es el de la profesora de Matemáticas que pidió varias veces silencio a su clase, pero comenzó a impartir la lección antes de que sus estudiantes cumplieran su petición.

En ambos casos, las profesoras no llegaron al final. La profesora de historia debía haberse quedado con Eunice, acercándose cada vez más y repitiendo: “necesito que dejes el teléfono móvil ahora mismo”, hasta que Eunice le hiciera caso. Solo entonces tendría que haber vuelto a la lección. De igual manera, la profesora de matemáticas tenía que haber esperado hasta que la clase quedara en silencio antes de empezar su lección.

Eso ayuda a los estudiantes, cuya vida familiar está muy desestructurada, como les ocurre a muchos jóvenes de las escuelas urbanas, a entender que las peticiones que se les hacen son serias, y que seguirán haciéndoselas hasta el final. Este modo de actuar refuerza la estabilidad del aula, reduce las luchas de poder y, con suerte, acaba con ese tipo de peticiones repetitivas de cambios conductuales que, inevitablemente, los estudiantes llegan a considerar agobiantes y que, a consecuencia de esta percepción, erosionan con frecuencia la motivación.

Hacerse oír por todos los estudiantes

Muchas aulas urbanas tienen un número elevado de estudiantes, más estudiantes de los que puede enseñar con eficacia una sola persona. A veces, los estudiantes tienen dificultades para oír al profesor y oírse entre sí, con independencia del tamaño de la clase, pero este problema se intensifica en un aula muy grande, bien porque el espacio sea mayor, bien porque el murmullo de las conversaciones haga imposible escuchar. Es raro que los estudiantes le digan al profesor que no oyen la lección o los comentarios de otro estudiante, simplemente desconectan.

Si ha estado alguna vez en una conferencia o grupo semejante, en el que haya tenido que esforzarse para oír las preguntas que se hacen, comprenderá la frustración que sienten estos estudiantes. Resuelva el problema preguntando privadamente a los estudiantes de los laterales y del fondo del aula si pueden oírle. Puede que parezca repetitivo, pero haga esto, al menos, dos veces por semana. Además, cuando los estudiantes interactúen con usted durante una discusión o sesión de preguntas y respuestas, repita para la clase las respuestas dadas o los comentarios hechos. Tenga presente que, aunque usted pueda oírlos, otros estudiantes quizá no.

Detener el uso de teléfonos móviles en clase

No podemos escapar al grado en el que los teléfonos móviles y los mensajes de texto se han instalado en nuestra cultura. Según Levihart (2009), el Pew Internet & American Life Project informaba en 2009 que el 71% de los adolescentes estadounidenses tenía teléfono móvil (en comparación con el 45% en 2004); el 50% hace a veces un uso informal de las mayúsculas y de la puntuación en las tareas escolares, y el 38% ha utilizado la jerga de la mensajería electrónica en los trabajos escolares.

No solo se envían los estudiantes mensajes de texto durante el día, sino que también los padres envían con frecuencia mensajes de texto a los estudiantes, normalmente sin buenas razones para ello (¿no ha pedido alguna vez a un estudiante que deje su teléfono móvil y éste le ha contestado: “Pero, si es mi madre...”?). Es posible que la retirada de los teléfonos móviles no merezca la pena, por eso yo prefiero hacer una reunión de clase para discutir cómo afrontar el uso inadecuado del móvil. Pida sugerencias a los estudiantes y utilícelas cuando descubra un uso inadecuado del móvil.

Evidentemente, detener el uso de los móviles en clase requiere que, antes lo detectemos; todo un reto ya de por sí. Los estudiantes encuentran formas de enviar mensajes con los aparatos ocultos en bolsillos, los auriculares son fáciles de esconder tras el pelo largo y los adultos no siempre oímos los tonos de la llamada. Ver que se utilizan los teléfonos móviles, desde la posición del profesor en el aula, es difícil, por lo que conviene moverse por el aula (una técnica que puede ayudarlo a abordar muy diversos problemas) mientras imparte la lección. Si ve a un estudiante que usa un teléfono móvil u otro aparato portátil, manténgase firme e insistente para que lo ponga aparte. Use el plan adoptado en su reunión de clase.

Si un estudiante recibe insistentemente llamadas o mensajes de texto de su padre o de su madre durante el horario de clase, llame al padre o a la madre, o pida al director que lo llame, e insístale educadamente en que se ponga en contacto con la escuela, si es algo urgente, en vez de interrumpir la clase.

Un profesor descubrió una forma creativa de abordar el problema de los móviles. Si los estudiantes querían llevar el móvil a clase, tenían que pagar un dólar al principio del curso (se ayudó a los estudiantes que no podían pagarlo). El profesor retiraba diez centavos del dólar cada vez que un estudiante se negaba a dejar el móvil aparte cuando se lo pedía. Si se agotaba el dólar de un estudiante, tenía que pagar otro. El dinero recaudado se donó a una organización benéfica escogida por la clase al principio del curso y el dinero no utilizado se devolvía a los estudiantes.

Ser persistente

A veces, cuando llamamos a un estudiante que está ajeno a la clase o sin prestar atención, éste se encoge de hombros o mira para otro lado. “No lo sé”, dice, y su tono de voz proclama: “y además no me importa”. Podemos sentirnos tentados de dejarlo estar y llamar a otro estudiante que probablemente sí nos conteste. Todos preferimos dirigirnos a estudiantes que participan activamente en clase.

Sin embargo, en vez de dejar por imposible a este alumno, tiene más sentido demostrarle que usted espera que se involucre en las actividades de clase. Una respuesta es remedar el personaje icónico de Arnold Schwarzenegger, Terminator, cuyo eslogan era: “Volveré”. El siguiente diálogo de ejemplo muestra la técnica que yo llamo Terminator:

Profesor: Darleen, ¿cuál es la definición del adjetivo?

Alumna: No sé.

Profesor: Bien. No esperaba que lo supieses todo. Pero mereces otra oportunidad. Pronto te llamaré otra vez.

Alumna: ¡Como quiera!

Profesor (siete minutos más tarde): Darleen, otra oportunidad. ¿Cuál es la

definición de nombre?

Alumna: Tampoco lo sé.

Profesor: Bien, pero todavía mereces una oportunidad de hacer algo bien. Pronto te llamaré de nuevo. (El profesor sigue llamando a la alumna hasta que le da una respuesta).

La idea consiste en hacer saber a su estudiante que no va a dejarlo tranquilo y que espera una respuesta. Esto funciona bien con una persistencia moderada. En otras palabras, llame al estudiante lo suficiente para mostrar firmeza, pero no tanto como para mostrarse autoritario o agresivo.

Cada estudiante tiene una tolerancia diferente a la persistencia, por lo que debe observar si aparecen signos de frustración grave. Naturalmente, el estudiante mostrará cierta frustración al ver que lo llama continuamente, pero a ningún estudiante hay que permitirle que crea que puede simplemente prescindir de la clase. Esto solo refuerza la autopercepción del estudiante de que es incapaz de aprender.

Reducir las distracciones

Todos los estudiantes pueden distraerse, pero los alumnos con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad) son especialmente susceptibles a las interrupciones y distracciones. Maryln Appelbaum, reputada autora y formadora del profesorado, sugiere examinar las distracciones visuales construyendo un "pupitre-cubículo" con dos carpetas de cartulina pegadas con grapas para formar una estructura con tres lados. Además, debido a su tendencia a no parar quietos, los estudiantes con TDAH distraen a veces a otros estudiantes. Una de esas conductas es el tamborileo con el lápiz. El problema no es el tamborileo en sí, sino el ruido resultante. Dejar que el estudiante tamborilee sobre un paño, una esponja o una alfombrilla de ratón elimina la distracción permitiéndole, sin embargo, liberar la energía reprimida.

Para acomodar a los estudiantes a quienes les resulta difícil mantenerse sentados durante todo un período de clase, piense en la posibilidad de colocar pupitres que permitan estar de pie o pedir al departamento de música que le preste atriles de pie. Richards (2008) señala que "los pupitres para estar de pie facilitan la posición erguida de los estudiantes inquietos, y los docentes informan de una mayor atención y una mejor conducta". La capacidad de estar de pie o sentado, según haga falta durante una lección, facilita el movimiento y la comodidad de los estudiantes que, simplemente, no pueden estar quietos sentados. Esta opción puede ofrecerse a estudiantes de todas las edades, pero es especialmente útil para los de educación secundaria. No olvide el principio de que "justo no quiere decir necesariamente igual", como hemos comentado en el primer capítulo.

Empezar las clases puntualmente

Muchos profesores, sobre todo en el nivel de secundaria, no empiezan la clase a la hora en punto. Unos todavía están preparando la lección del día, otros están escribiendo la lección en la pizarra y otros se limitan a esperar a que lleguen todos sus estudiantes. Sin embargo, empezar tarde la clase puede exacerbar los retrasos: cuanto más tarde empiece una clase, los estudiantes más retrasados saben que no hay problema. Empezar a tiempo es importante porque, como otras muchas sugerencias y técnicas que presento en este libro, facilita un entorno previsible para los estudiantes cuya vida familiar está desestructurada.

Para evitar comenzar con retraso, asegúrese de estar preparado para empezar la clase al minuto de entrar en el aula. No espere a los estudiantes que se retrasen. Los estudiantes que están a tiempo no deben tener que esperar a los que no están. La mejor estrategia para combatir los retrasos es comenzar la clase con algo que los estudiantes no quieran perderse. No creo que sea bueno echar de clase a los estudiantes que se retrasen o restringirles la entrada, pero, si llegan tarde, deje claro que se pierden algo importante.

Saludar y acoger a los estudiantes a su llegada

Al menos, dos o tres veces por semana, en especial si la clase es a primera hora o después del recreo, quédese a la puerta cuando los estudiantes entran en el aula. Salude a tantos como pueda con una expresión personal, asegurándose de hacerlo con sus estudiantes menos motivados. Para algunos estudiantes, su saludo puede ser la interacción individual más positiva del día.

A continuación, vea algunos ejemplos de expresiones sencillas que puede decir para recibir a sus estudiantes y empezar la clase con una nota positiva:

✓“Pedro, me alegro de verte puntual. Te echo de menos cuando llegas tarde”.

✓“Wilma, hoy vamos a tener una clase muy interesante, ¿no?”.

✓“Sara, tengo una pregunta especialmente reservada para ti. Espero que te guste”.

Protegerse de las rutinas

La mayoría de los procedimientos producen habituación. En este contexto, “habituación” se refiere al proceso de pérdida de poder con el paso del tiempo. Cuando yo daba clase, me quedaba en silencio frente a mi clase y esperaba a que se quedaran en silencio. Al principio funcionó, exactamente como decían mis colegas profesores universitarios que ocurriría. Sin embargo, al cabo de dos semanas, podría haberme quedado de pie, frente a la clase, cien años y nadie se habría dado cuenta. Invente entre cinco y diez procedimientos de “silencio” y cambie cuando uno deje de funcionar. He aquí algunas ideas para comenzar:

•Levante la mano. Todo el que lo vea, levanta la mano y deja de hablar.

•Pida que todo el mundo haga: “Chssss”.

•Forme grupos. Encargue a un estudiante que sea el “chisero” del grupo durante la semana. Pida a los chiseros que “chiseen” a su grupo.

•Toque una flauta o algún otro instrumento relajante. En una aula particularmente ruidosa, un tambor o trombón puede ser más eficaz.

•Cante una canción y haga que los estudiantes canten con usted.

Otras rutinas habituales de clase, para las que probablemente necesite idear

nuevos procedimientos, son: alinearse, sacar y mantener el material para las tareas y salir del aula para ir al aseo, tomar el bocadillo o a la hora del recreo.

Ser coherente

Los niños están rodeados de ejemplos de adultos que dicen una cosa y hacen otra. ¿Cómo pueden ser eficaces los mensajes de que se alejen de las bandas y las drogas, por ejemplo, con tantas bandas conflictivas en el barrio y puntos de venta de drogas a la vista? Estos niños se enfrentan a padres que exigen la verdad pero mienten, a tenderos que claman contra el robo pero encarecen los artículos de primera necesidad y a adultos cuya conducta contradice los comportamientos alabados en casa, en la escuela y en la comunidad.

Los niños necesitan modelos cuyas acciones se correspondan con sus palabras. Si les dice a sus estudiantes que espera que sean puntuales, entonces tendrá que estar también usted a la hora. Si espera que sus estudiantes entreguen a tiempo sus trabajos, devuélvales las notas y los comentarios puntualmente. Si quiere que los estudiantes vistan adecuadamente, hágalo también usted.

El hecho de no seguir sus propias reglas, de no ser coherente entre lo que dice y lo que hace, lo coloca a usted en la categoría de otro adulto de “haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago”. Además, cuando los estudiantes ven que sus profesores incumplen sus propias reglas, reciben el mensaje de que la regla carece de importancia y que también ellos pueden incumplirlas.

Estimular el sentido del humor

Una serie de cómicos de origen urbano —Bill Cosby, Lewis Black, Eddie Murphy y Chris Rock, entre otros— narran historias relativas a que sus personalidades fueron reprimidas por profesores que se sentían incómodos con sus chistes y sus bufonadas. Por regla general, tratar de suprimir esos comportamientos acaba en una lucha de poder en la que nadie gana.

En cambio, piense en la posibilidad de convertir a los talentos cómicos de su clase en otra herramienta para motivar a los estudiantes. Para lograrlo, quizá sea necesario enseñar a los estudiantes la diferencia entre el lenguaje y el contenido adecuados, y los inadecuados.

He aquí cinco formas de promover el uso del humor entre sus estudiantes y de incluirlo en el aula de forma productiva:

•Pida al alumno más simpatico y gracioso de la clase que venga preparado para contar uno o dos chistes. Haga que el estudiante cuente los chistes durante las transiciones entre actividades.

•Pida a dos o tres estudiantes que estén preparados para empezar la clase con un chiste rápido dos o tres veces por semana.

•Divida a los estudiantes en pequeños grupos de tres o cuatro estudiantes y pídales que preparen expresiones divertidas sobre lo que vaya a enseñarles a

continuación.

•Acabe la clase de manera que uno o dos estudiantes invente algún dicho divertido sobre el contenido de la lección recién impartida. Por ejemplo, tras una clase sobre las comunicaciones, un estudiante observó que “el telégrafo fue el primer mensaje de texto”.

•Utilice el chiste de un estudiante antes de una prueba o ejercicio para rebajar la tensión.

En resumen, pequeños cambios producen, grandes resultados. Las diez estrategias de este capítulo son muy fáciles de integrar en el aula y pueden producir un efecto significativo en la motivación del estudiante. Siempre me asombra lo que pueden hacer una pequeña representación dramática, algo de humor, una reorganización y un poco de originalidad, para transformar el aburrimiento en diversión. Continúe leyendo y descubrirá otras estrategias que, por desgracia, consiguen lo contrario.

3. Doce “enemigos” de la motivación y sus alternativas

Eliminar prácticas y procedimientos que interfieren con el deseo de aprender de sus estudiantes es tan importante como implementar y apoyar prácticas y procedimientos eficaces de motivación. Este capítulo examina doce procedimientos, muy comunes en el aula y en la escuela, que son “enemigos”, que matan la motivación; y sugiere alternativas de actuación para cada uno de ellos.

Algunos de estos procedimientos que no favorecen la motivación están implementados por la administración educativa con poca o ninguna aportación de los docentes, que tienen igualmente poco que decir para eliminarlos de sus clases. He identificado estos casos y ofrecido ideas acerca de cómo vivir en los límites de tales normas, ampliándolas, modificándolas o alterándolas. Comencemos por una de ellas, nuestro primer “enemigo”.

Una estructura curricular rígida

Los distritos escolares de todo Estados Unidos se enfrentan a una crisis educativa debida al número de escuelas que han sido clasificadas, correctamente unas e incorrectamente otras, como fracasadas. No pretendo faltar al respeto a los administradores encargados de hallar soluciones a esta crisis. Con frecuencia, deben enfrentarse a demasiadas demandas con excesivamente pocos recursos y con presiones de los organismos locales, estatales y federales.

La distancia que existe entre quienes legislan y la vida en aula es también demasiado grande para que puedan comprender por completo el efecto que sus decisiones tienen sobre los estudiantes. Ese es el caso de los programas curriculares muy estructurados, algunos de los cuales son tan rígidos que todo docente tiene que leer exactamente las mismas palabras de un guión preparado y acabar la jornada en el mismo lugar que cualquier otro docente que utilice el programa.

Estos programas eliminan el mayor reforzador sistémico de la motivación: la individualización, y lo sustituyen por una conformidad rígida. Los programas presentan nombres diversos: mapeo curricular, integración curricular, alineamiento curricular e instrucción curricular. Su objetivo, sin embargo, es el mismo: estandarizar lo que enseñamos, de manera que todos los niños tengan las mismas oportunidades de aprender el mismo contenido. Superficialmente, este parece un objetivo admirable, pero pasa por alto una cuestión crítica: ¿todos los niños deben aprender los mismos contenidos y de la misma manera, con independencia de sus necesidades, habilidades y circunstancias?

La Enseñanza Directa (ED) es un ejemplo de esta adhesión excesiva a un modelo de enseñanza “de guión” que no permite la individualización. La ED es

un programa de lectura con un guión que, en algunos casos, está cronometrado y, en todos ellos, se basa en unas preguntas para los estudiantes que no admiten variación alguna. El programa no permite preguntas de los estudiantes. Hasta el otoño de 2008, las Milwaukee Public Schools, donde mis colegas y yo éramos consultores de larga duración, no solo requerían que los docentes de educación especial utilizaran un programa basado en el modelo ED, sino que también enviaba a coordinadores de ED a las escuelas para observar a los maestros y asegurarse de que estaban presentando el programa exactamente como estaba escrito. Los resultados de este programa fueron unos niños aburridos y unos docentes frustrados por unos contenidos carentes de interés y faltos de interacción. Aunque algunos alumnos se beneficiaran del programa rígidamente estructurado —los profesores me dijeron que uno o dos estudiantes cuyo estilo de aprendizaje se alineaba con los principios de la ED mejoraron sus destrezas de lectura con su uso—, la mayoría de ellos, no.

El programa de lectura cambió porque el Wisconsin Department of Public Instruction (DPI) clasificó el distrito escolar como “Distrito elegido para mejora”. Cuando el DPI llevó a cabo una auditoría de servicios, descubrió que la mayoría de los estudiantes de educación especial necesitaba un currículo de sustitución. Los estudiantes con necesidades especiales que participaron en los test estatales y cuyos resultados fueron inferiores a “apto” abandonaron el programa modelado según la ED, asignándoseles un nuevo programa de lectura. Las escuelas pudieron continuar utilizando la “enseñanza directa” con sus alumnos regulares y con los de educación especial cuyos resultados alcanzaran los niveles de “apto”.

En 2008, gracias a las presiones de los docentes y de una administración dispuesta a escuchar sus inquietudes, el sistema escolar adoptó un programa de lectura más flexible. El nuevo programa permite aún el uso de la ED, pero solo para los pocos estudiantes que pueden beneficiarse de ella.

Alternativa

Cuando la administración educativa gasta mucho dinero en un paquete curricular, cambiar la normativa es extremadamente difícil. El remedio, en este caso, es más político que educativo: la influencia política individual e incluso colectiva es algo de lo que los docentes suelen carecer, especialmente si están implicadas grandes sumas de dinero. En los distritos escolares urbanos, las decisiones curriculares se toman en el nivel del distrito más que en el de la escuela. Sin embargo, como demuestra el ejemplo de las Milwaukee Public Schools, el cambio puede conseguirse. A menor escala, si se unen suficientes docentes, y ofrecen una alternativa razonable a unas decisiones curriculares carentes de flexibilidad, opciones y creatividad, la escuela o departamento puede introducir un enfoque diferente.

Si no es posible implementar un plan alternativo, individualice la enseñanza y la evaluación dentro de la estructura impuesta, tanto como pueda, para gestionar personalmente. Añada, quite o modifique el currículo para crear algo sostenible. A veces podemos vernos restringidos en lo que enseñamos pero podemos tener cierta flexibilidad en cuanto a la forma de enseñarlo. Debemos ser conscientes siempre de que, precisamente porque terminamos enseñando la lección tal como estaba planeado, eso no significa que cada estudiante acabe aprendiéndolo tal como estaba planeado. Esta idea nos libera para utilizar más métodos interactivos con el fin de enseñar un contenido por lo demás rígido. Más adelante, en este libro, presento algunas sugerencias para adoptar estos métodos.

Evidentemente, la modificación del currículo aprobado por el distrito conlleva cierto riesgo. No estoy pidiendo que ponga en peligro su carrera profesional. No obstante, si no lleva a cabo algunas modificaciones, puede acabar con la motivación de sus estudiantes.

Justo no siginifica lo mismo que igual

Insisto de nuevo en estos conceptos: justo no equivale a igual. Veamos.

Las poblaciones escolares urbanas, más que sus homólogas de ciudades pequeñas o pueblos, hablan muy diversas lenguas y tienen multitud de necesidades de aprendizaje. Sabemos que son necesarias diferentes estrategias didácticas para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes y atemperar sus diferencias. De igual manera, con respecto a la conducta, son necesarias a veces diferentes consecuencias incluso aunque los estudiantes hayan transgredido la misma norma. Dicho sencilla y llanamente, si tratamos igual a todos los estudiantes de las escuelas, no lograremos motivarlos y, en último término, educarlos.

En el capítulo anterior, hemos observado a dos estudiantes muy diferentes: José e Iker, con un problema conductual idéntico (no realizaban las tareas para casa). El ejemplo de estos dos estudiantes demuestra que, aunque el resultado que tenemos que conseguir sea idéntico, nuestras soluciones deben variar debido a los diferentes problemas subyacentes que producen ese resultado. A continuación, veremos otro ejemplo en el que la solución de “talla única” de un problema conductual no funciona.

Sally Blake, de Kansas City, Missouri-EE.UU., era una maestra de niños con trastornos emocionales severos y con problemas de aprendizaje. Una de sus estudiantes, Rachel, había sufrido abusos sexuales y físicos a una edad muy temprana y tenía graves dificultades de aprendizaje. Vivía en una casa de acogida temporal, una de las varias en las que había estado durante un período de tiempo relativamente corto. Un día, unos estudiantes molestaron a Rachel. Ella empezó a gritar, se levantó la ropa para mostrar las cicatrices que todavía

tenía de las palizas y dijo: “ninguno de vosotros sabe qué es estar como yo; a ninguno de vosotros os han maltratado como a mí”. Los estudiantes, asustados por lo que habían visto, formaron un círculo alrededor de ella y dijeron: “nadie volverá a insultar a Rachel o tendrá que vérselas con nosotros. Nosotros te protegeremos, Rachel”. Más tarde, ese mismo día, Rachel se sentó en el regazo de Sally y dijo con ternura: “Tú eres la única persona en la que puedo confiar, señorita Blake, porque sé que nunca me harás daño”.

Poco después de este intercambio emocional, Sally sorprendió a Rachel robando cosas de su cartera. Dada la conexión que ella creía que tenían, Sally se puso lívida y pensó en llamar a la policía. En el curso de varias discusiones, Sally y yo examinamos exhaustivamente la situación, prestando particular atención a lo que Rachel había dicho. Si Sally era la única persona en la que Rachel podía confiar, quizá ella estuviera robando cosas para poder tener algo de Sally en su casa, para sentirse segura y amada; algo que, evidentemente, no conseguía de sus padres de acogida. Decidimos que Sally probara un enfoque especial para abordar la conducta de Rachel. Con una mezcla de esperanza y ansiedad a partes iguales, Sally regaló a Rachel uno de sus cinturones de fantasía y le dijo a Rachel: “Cíñete este cinturón siempre que me necesites e imagínate que soy yo que te envuelvo con mis brazos”. Evidentemente, dar un regalo a una estudiante que roba no es la norma. Pero Rachel no era como la mayoría de los estudiantes.

Un año después, a Rachel la internaron en una institución. Sally fue a visitarla y el personal le dijo que el cinturón pudo haberle salvado la vida a Rachel. Rachel se aferró a él durante un grave período de depresión, sin hacer otra cosa que repetir que la señorita Blake la amaba. El personal creía que, sin el cinturón, quizá no hubiera salido adelante: una increíble afirmación del poder de nuestro lema: “justo no significa lo mismo que igual”.

Alternativa

Cuando se aplican consecuencias, a la medida de cada persona, los estudiantes pueden quejársele de que está siendo injusto. Es importante que explique a sus estudiantes que justo e igual no siempre significan lo mismo. En la escuela, justo debe definirse como que cada estudiante obtiene lo que necesita para tener éxito y actuar responsablemente. Haga saber a sus estudiantes que su objetivo es que cada uno de ellos mejore su aprendizaje en su asignatura a diario. Recuérdeles que su perfeccionamiento debe medirse con respecto a su propio progreso y no con el de nadie más. Esta aclaración es mejor hacerla antes de que se produzca cualquier problema relacionado con la enseñanza o la disciplina personalizada, aunque nunca sea demasiado tarde para discutirla.

Conviene que los estudiantes comprendan que el concepto de “justo no es lo mismo que igual”, y que ese lema forme ya parte de su vida. Invite a los estudiantes a que vayan a casa y pidan a sus padres, abuelos o cualesquiera otros adultos que vivan en el hogar, que les ayuden a hacer una lista de todos los ejemplos que puedan pensar que impliquen tratar a personas diferentes de manera justa pero no igual. Comente los resultados con toda la clase hasta que todo el mundo entienda la observación que usted está haciendo. Cuando lo acusen de ser injusto, explique que está siendo “desigual”, no injusto.

Al decidir sobre las tareas, la evaluación del aprendizaje o las consecuencias del comportamiento de los estudiantes, utilice esta idea: “una talla única no sirve para todos”, y hágalo con la frecuencia que haga falta. He aquí algunos ejemplos:

•Aplique las consecuencias a los problemas conductuales basándose en lo que mejor funcione con cada estudiante. Si sabe que una llamada a casa caerá en oídos sordos, no se moleste. Si el tiempo fuera es tiempo perdido, utilice un método diferente de disciplina con ese estudiante.

•Al encargar tareas, asigne un número diferente de páginas que leer o de problemas que resolver, basándose en la habilidad de cada estudiante para

cumplir el objetivo de aprendizaje.

•Algunos estudiantes merecen un sobresaliente por responder correctamente el 90% de las preguntas de un test. Otro estudiante, sin embargo, puede merecer un sobresaliente por responder correctamente solo el 60% de las preguntas, sobre todo si, por regla general, solo contesta correctamente el 20% de las preguntas. El incremento brusco de respuestas correctas demuestra la mejora individual y debe reconocerse. Otorgar a este estudiante un suficiente no promueve en absoluto la motivación y, en realidad, puede acabar con ella.

Estrategias de enseñanza aburridas

Hace unos años, me invitaron a observar a una maestra en su segundo año de ejercicio profesional. Me senté en la parte de atrás del aula y saqué mi bolígrafo y mi bloc, dispuesto a tomar notas. Pronto, su tono de voz monótono y su lección carente de inspiración me durmieron literalmente. No sé si ella se dio cuenta, aunque sospecho que sí, sobre todo si ronqué. Más tarde, hablamos sobre su clase. “Tengo que dar clase así”, dijo ella; “de lo contrario, los estudiantes se mueven por todo el aula y es imposible controlarlos”. Traté de hacerle algunas sugerencias, pero su miedo a perder el control sobrepasaba con creces su deseo de entusiasmar a sus estudiantes en sus clases.

El miedo al caos en el aula, la presión para mejorar las puntuaciones en los test, el número de docentes sin experiencia debido a la elevada proporción de maestros que cambian de escuela y la falta de financiación de libros de texto y de equipamientos actualizados pueden llevar a unas clases tediosas y aburridas, y el aburrimiento es un importante asesino de la motivación. No culpo a los maestros por estas condiciones, pero creo que puede hacerse más para que las clases resulten interesantes.

Alternativa

La mala noticia a la hora de combatir las lecciones o clases aburridas es que el calificativo “aburrido” es subjetivo. Lo que a un estudiante le parece aburrido a otro le puede resultar interesantísimo. Además, algunas clases tienen que incluir ejercicios y actividades repetitivas que son intrínsecamente aburridas. La buena noticia es que el aburrimiento puede reducirse al mínimo con una planificación cuidadosa e individualizando nuestra forma de enseñar.

Los tres pasos que propongo para evitar estrategias de enseñanza aburridas son todos importantes y a largo plazo. Se examinan en profundidad en capítulos posteriores. Pero usted puede, y debe, hacer algo inmediatamente, antes de emprender esos cambios importantes: reconocer el problema y comprometerse a cambiarlo. Estos pasos son demasiado largos y arduos para emprenderlos sin un compromiso firme. Intente:

•Controlar su clase para que las lecciones interactivas no provoquen caos (capítulo once).

•Individualizar las lecciones de manera que todos los estudiantes, con independencia de sus destrezas, estilos de aprendizaje e intereses propios, puedan encontrar estímulo en aquello que hagan (capítulo siete).

•Desarrollar unas clases que interesen, entusiasmen e inspiren a los estudiantes para que quieran aprender (capítulo siete).

Aunque siga estos pasos durante la mayor parte del tiempo, es imposible eliminar por completo las lecciones aburridas. Pero mostrar una auténtica energía y amor a la enseñanza, así como la confianza en sus estudiantes, pueden hacer mucho para superar los efectos de una clase tediosa.

No tener en cuenta el esfuerzo de los estudiantes

Aylissa era una nueva estudiante venida de Samoa que hablaba poco inglés cuando llegó a los Estados Unidos. Estudiaba mucho, hacía todo su trabajo con el máximo esfuerzo y se quedaba después de clase para recibir ayuda extra. Después de hacer su primer test de vocabulario, le dijo, orgullosa, a su madre: “cuando llegué a los Estados Unidos, no sabía ninguna de las palabras del test, pero en tres semanas, he aprendido la mitad de ellas”. Por desgracia, su maestro le dio un una calificación baja y Aylissa suspendió el examen.

James, por otra parte, era un niño inteligente con unos padres muy atentos. Normalmente, conocía todas las palabras mucho antes de que se las pusieran como tarea que aprender y, con frecuencia, llegaba al 100% o se acercaba mucho en sus test de vocabulario. En una ocasión, sin embargo, se descuidó y no repasó las palabras del vocabulario antes del test. Se equivocó en más palabras de lo habitual, pero se las arregló para puntuar un 93% y, en consecuencia, consiguió un sobresaliente.

La cuestión aquí es: ¿qué estudiante merecía realmente un sobresaliente?

La cultura occidental otorga más valor al rendimiento que al esfuerzo. Sin embargo, sin esfuerzo, un estudiante nunca alcanzará su máximo potencial. Los estudiantes no pueden controlar lo que rinden, solo pueden controlar el trabajo que realizan. Los grandes motivadores hacen hincapié en el esfuerzo, aprecian el esfuerzo y estimulan el esfuerzo.

Cuando los estudiantes se esfuerzan al máximo, el rendimiento llega por sí solo.

No obstante, sigue teniendo vigencia la advertencia que hice en el primer capítulo: el esfuerzo debe aplicarse correctamente para que mejore el aprendizaje.

Alternativa

Más adelante, en el capítulo sobre la evaluación, presento muchas ideas para trabajar en torno al énfasis que el sistema escolar pone en el rendimiento, en detrimento del esfuerzo. Pero aquí tenemos una solución fácil que hay que tener presente por ahora: comparar a cada estudiante consigo mismo y no con otros. Con este estándar, Aylissa habría obtenido el sobresaliente y James, un bien.

Imaginemos poder decirle a Aylissa: “Estoy muy contenta por lo que has trabajado en relación con este test. Te has ganado un sobresaliente. Si quieres conseguir otro sobresaliente en el próximo test, tienes que poner bien dos palabras más. Espero que sigas mejorando”.

¿Qué enfoque aumenta la motivación: fijar un objetivo alcanzable y recompensar a Aylissa cuando lo consiga o suspenderla, a pesar de que ha trabajado todo lo que ha podido y ha mejorado considerablemente?

Impartir lecciones no contextualizadas

Las poblaciones escolares de zonas periféricas reflejan directamente la diversidad de las ciudades en las que están situadas. Por desgracia, muchos de los ejemplos que ponen tradicionalmente los docentes para ilustrar conceptos corrientes de su materia no tienen nada que ver con sus estudiantes, casi siempre muy diversos cultural y étnicamente. Cuando las lecciones y tareas carecen de relación con la vida de los estudiantes, tienen poco valor motivador.

Un ejemplo de esta desconexión es el docente que utiliza cupones para ilustrar el concepto de porcentaje en una clase compuesta primordialmente por niños que viven en barrios pobres, y por niños que han llegado recientemente a los Estados Unidos. Si un tercio de la clase compra en tiendas de barrio que no dan cupones y otro tercio acaba de llegar de aldeas pescadoras de Vietnam, donde los cupones no existen, utilizarlos como ejemplo del uso de porcentajes carece de utilidad. Si, por otra parte, el maestro se da una vuelta por las tiendas del barrio en las que compran sus estudiantes y toma nota del precio de artículos corrientes, podrá preparar una lección con la que puedan establecer relaciones un mayor número de estudiantes.

Evidentemente, es casi imposible hacer que todas las tareas o lecciones sean relevantes para de todos los estudiantes, pero cuantas más tareas y lecciones conecten con su cultura, objetivos, experiencias vitales y necesidades mayor será la oportunidad de interesarlos en el proceso de aprendizaje.

Alternativa

Como ya he mencionado, una forma de evitar la desconexión entre los ejemplos que ponga en clase y la vida de sus estudiantes consiste en que se familiarice con el ambiente de sus estudiantes. Hágase una idea de cómo es la vida cotidiana de sus estudiantes. De esta manera podrá adquirir la capacidad de preparar lecciones que puedan interesarles realmente.

Otra opción es invitar a un grupo de padres a que le ayuden a buscar ejemplos relevantes, de calidad, para sus clases. No obstante, quizá la mejor manera de salvar la desconexión sea pedir ejemplos a los mismos estudiantes antes de preparar sus clases.

Intervenciones ineficaces ante la falta de disciplina

La conexión entre motivación y conducta es innegable. Cuando los estudiantes están motivados pocas veces se comportan mal y, por regla general, los estudiantes que se comportan mal no suelen estar muy motivados. La motivación de los estudiantes no aumenta si les proponemos cosas que les hagan odiar aún más la escuela. Los docentes tienen razones legítimas para estar muy preocupados por la conducta y para dar respuestas más punitivas y estructuradas al mal comportamiento. Como consecuencia, la pérdida de control de la clase, las confrontaciones desagradables y la erosión gradual de una conducta aceptable.

Gerri, un frustrado maestro, en su segundo año de ejercicio en una escuela bastante difícil decía: “si les das una mano, se apoderan de tu brazo. Si tratas de corregir a un estudiante, otros saltan y te dicen que estás muy equivocado; si no tengo un control total, no tengo control en absoluto”.

Todos los docentes tienen derecho a esperar un comportamiento adecuado en el aula y en la escuela. Además, tienen derecho a intervenir, a veces enérgicamente, cuando los estudiantes violan las normas de conducta establecidas. No obstante, los docentes tienen otras opciones con respecto a las intervenciones que implementen y al modo de implementarlas. Unas elecciones adecuadas llevan a la mejora del comportamiento y a una mayor motivación. Otras, por desgracia, consiguen la primera sacrificando la segunda.

Alternativa

Descubra tantas intervenciones como sea posible, para tener distintas posibilidades entre las que escoger cuando los estudiantes incumplan las normas. Cuando un estudiante se comporte mal, hágase la siguiente pregunta antes de intervenir: “Si yo fuese el sujeto pasivo de esta intervención, implementada tal como yo lo voy a hacer, ¿es probable que estuviese más motivado para hacer mi trabajo, o tal vez menos?” Seleccione las intervenciones que, no perjudiquen la motivación y trate de encontrar las que la mejoren.

Luchas de poder

Uno de los resultados de las intervenciones conductuales ineficaces es la lucha de poder. Los estudiantes urbanos tienen gran necesidad de guardar las apariencias. En el barrio, dar marcha atrás se considera un signo de debilidad, lo que conduce a la desgracia de los calificativos negativos y, muy posiblemente, a sufrir agresiones físicas. Esta necesidad de guardar las apariencias también está presente en la escuela. Los estudiantes no quieren parecer débiles ante sus compañeros. Muchos prefieren un duro castigo a retroceder ante una confrontación con una figura de autoridad. La aceptación de un castigo demuestra valentía frente a la autoridad, un atributo muy valorado en muchos barrios difíciles.

También es posible que los docentes prefieran obtener unos resultados negativos antes que retroceder, y que sus estudiantes lo consideren débil. Cuando comienza una lucha de poder, hay tres posibles resultados:

1. El docente dice algo como: “Nos encaminamos a una lucha de poder. Si continuamos, ambos estaremos mal y no quiero eso. Vamos a darnos un tiempo y tratemos de encontrar otra manera de resolver esto en la que nadie pierda”.

2. El estudiante dice algo así: “Nos encaminamos a una lucha de poder. Si continuamos, ambos estaremos mal y no quiero eso. Vamos a darnos un tiempo y tratemos de encontrar otra manera de resolver esto en la que nadie pierda”.

3. De este modo, la lucha continúa sin solución.

Siendo realistas, es poco probable que se produzca la segunda situación, lo que nos deja dos opciones: o bien el docente detiene el conflicto o éste no lo para nadie. ¿Cree que un docente establece un buen ejemplo como modelo adulto de rol enzarzándose en discusiones con algunos estudiantes en presencia de todos los compañeros? Si el docente gana y el estudiante sucumbe y hace lo que el docente quería, ¿hasta qué punto cree que estará motivado el estudiante para aprender?

Por supuesto, es más fácil decir que hay que desactivar las luchas de poder, que hacerlo. Aprendí esta lección de la manera más dura trabajando como asesor en una escuela de educación secundaria con gran población hispana, de San José (California, EE.UU.). El barrio de la escuela estaba lleno de bandas y de drogas, y muchos padres de estudiantes estaban en la cárcel o habían pasado algún tiempo en ella. Mientras paseaba por la escuela con el vicedirector, nos encontramos con una profesora que estaba discutiendo con Héctor, un irritado estudiante, culminando lo que, a todas luces, había sido un intercambio bastante acalorado, Héctor le dijo a la profesora: “¡Eres una embustera! ¡Mentirosa, mentirosa, mentirosa!”. La profesora amenazó con expulsar a Héctor durante un curso si no pedía perdón, a lo que Héctor respondió llamándola mentirosa una vez más.

Pregunté si podía hablar con Héctor un momento en privado. La profesora replicó: “Alguien mejor para hablar con él”, y se marchó indignada. Héctor y yo entramos en una aula vacía para hablar. “Esta es mi gran oportunidad”, pensé. “Ahora podré demostrar a la escuela con qué habilidad manejo una grave lucha de poder”. Después de hablar un poco de béisbol, llevé la conversación al intercambio que acababa de presenciar:

Yo: ¿Por qué estabas tan enfadado con la profesora, Héctor?

Héctor: Porque me insultó.

Yo: ¿Está mal insultar a la gente?

Héctor: Sí.

Yo: ¿Siempre es malo insultar a la gente?

Héctor: Sí.

Yo: Pero tú insultaste a tu profesora cuando la llamaste mentirosa. ¿Quiere decir eso que hiciste mal?

Héctor: Eso es diferente.

Al final, Héctor reconoció que podría haber manejado mejor la situación y accedió a aprender diferentes palabras para manifestar su incomodidad. Pasamos unos quince minutos practicando cómo podría pedir disculpas a su profesora sin negar sus propios sentimientos acerca de la situación: “Siento haberle llamado mentirosa, pero sigo pensando que no tenía razón”.

Héctor dijo que ya estaba preparado; salimos y llamamos a la puerta de la profesora. Cuando ella salió al pasillo, le dije que Héctor tenía algo que decirle.

Héctor me miró y sonrió; después la miró a ella y dijo: “Eres una tremenda mentirosa”.

Me quedé de piedra. “Eso no es lo que practicamos”, dije tartamudeando.

Héctor replicó: “¿Quién te crees que eres? Ella es una mentirosa y no voy a cambiar de idea”.

¡Eso para demostrar mi gran competencia! Una vez más, aprendí que, si un chico no quiere cambiar, nosotros no podemos obligarlo. La mejor manera de resolver las luchas de poder es evitar llegar a ellas. Pero se inflaman rápido y aumentan más aún. Cuando nos damos cuenta del problema que tenemos, a menudo es demasiado tarde.

Alternativa

Pruebe estos cuatro pasos cuando tenga la sensación de que se está gestando una lucha de poder:

1. Reconozca los sentimientos del estudiante.

2. Muestre su acuerdo con la parte de razón que tenga el estudiante.

3. Deje claro que le importa mucho el estudiante y que quiere resolver la situación.

4. Concierte un momento para hablar más tarde.

La siguiente muestra de diálogo utiliza los cuatro pasos para desactivar una potencial lucha de poder:

Maestra: Eli, no hay que golpear a las personas. Ya hablaremos de esto después de clase.

Eli: Ella me insultó, por eso lo golpeé. Y además, no me voy a quedar después de clase.

Maestra: Debes de estar muy molesta para hablarme así. (Reconozca los sentimientos de la estudiante y muestre su acuerdo con la parte de razón que ella tenga).

Maestra: Estoy de acuerdo en que tienes todo el derecho a defenderte cuando otros alumnos te insulten. Pero ésta no es una solución aceptable. (Deje claro que ella le importa mucho para andar discutiendo).

Maestra: No quiero discutir contigo por esto porque me importas mucho. (Fije un momento para hablar más tarde).

Maestra: Cuando nos veamos después de clase, podemos pensar en algunas formas mejores de manejar una situación como ésta sin incumplir las normas ni hacer daño a otras personas.

Falta de conexión entre la escuela y el hogar

Ya hemos comentado los efectos desastrosos que la falta de apoyo en casa puede tener en los estudiantes. Con independencia de que esté hablando en un entorno urbano o en uno suburbano, siempre cosecho un aplauso entusiasta cuando digo a un público de docentes que los estudiantes no suponen el mayor reto conductual, sino que lo son los padres.

Los “padres problemáticos” son exigentes, acusadores e inclinados a echar la culpa a todo el mundo, especialmente al docente, por las fechorías de su hijo.

Al Mendler (2006), señala: “Por desgracia, algunos padres bien educados pueden desaprobar en realidad a los profesores, a quienes consideran relativamente mal pagados y, por tanto, no merecedores de respeto en nuestra muy materialista sociedad”. La situación es mucho más complicada en entornos difíciles. El elevado número de familias en las que ambos padres trabajan o de familias monoparentales, en las que el padre o la madre trabaja a horas extrañas o durante muchas horas, hace difícil concertar las reuniones entre padre o madre y docente. Muchos de los padres que crean problemas en un nivel personal, tuvieron experiencias negativas en la escuela, y éstas afectan a sus sentimientos actuales acerca de la situación de los niños.

Cuando los mensajes que reciben los estudiantes en casa y en la escuela concuerdan en cuanto a objetivos, estrategias y comportamiento, los estudiantes suelen rendir a un nivel elevado, tanto académica como conductualmente. Cuando surgen problemas, se resuelven con respeto y comprensión mutuos entre el personal de la escuela, los padres y los estudiantes.

Cuando existe desconexión entre la familia y la escuela, los estudiantes reciben mensajes de sentido diverso entre los dos, reduciendo así su deseo y su necesidad de rendir al máximo, a veces incluso espectacularmente. Algunos padres debilitan activamente los objetivos y las estrategias de la escuela. Todos los docentes han tenido que escuchar algo así de algún estudiante al menos: “Mi padre dice que está bien, que tengo derecho a defenderme”.

Además, es difícil imaginar que los estudiantes se sientan motivados cuando sus padres no les preguntan por la escuela (o cuando hacen comentarios despectivos sobre ella), ni comprueban si han terminado las tareas para casa, ni leen con ellos ni les leen; y no parece que les preocupen los resultados de trabajos y exámenes.

Para complicar aún más el asunto, casi universalmente, los niños responden a los mensajes, verbales y no verbales, que emiten los padres y los interiorizan, aunque tales mensajes sean negativos y nada comprensivos. El deseo de los niños de agradar a sus padres, aun en situaciones abusivas, sobrepasa con frecuencia su motivación para tener éxito en la escuela. Esto pone en difícil situación a docentes y directores, pero la responsabilidad de facilitar a los niños un ambiente positivo y comprensivo, con independencia del estado de sus hogares, es primordial.

Alternativa

Por supuesto, no todos los padres problemáticos carecen de interés por la educación de sus hijos ni tratan de debilitarla; a algunos padres les resulta simplemente incómodo comunicarse con el personal de la escuela, bien a causa de las barreras lingüísticas, por ansiedad social o por sus sentimientos de no estar a la altura en los ambientes educativos. Establezca un sistema de correo de voz, de manera que los padres a quienes de alguna manera les incomode ir a la escuela o llamar por teléfono puedan comunicarse con usted. Esto ha demostrado su eficacia en muchas escuelas que he visitado.

Envíe invitaciones especiales para la “Noche de los padres” o para los días de puertas abiertas, para promover la asistencia de aquellos padres que normalmente no acuden a las funciones escolares. Cuando los padres expresen una opinión negativa de la escuela, reconozca el hecho y trate de evitar esas experiencias de sus hijos.

Asegúrese de tener intérpretes a los que pueda acudir si fuese necesario en caso de que los padres no hablen el idioma del país.

Establecer una relación positiva con los padres antes de que surja ningún problema puede hacer mucho para ganar su apoyo cuando se presente alguno. Piense en la posibilidad de dejar a los padres un mensaje al principio del curso escolar que manifieste su deseo de apoyar a su hijo. He aquí un ejemplo: “Estimado señor: Soy el maestro de Lauren. Quiero que Lauren pase un curso estupendo y trato de hacer todo lo que está en mi mano para ayudarla a que tenga éxito en sus estudios. Por favor, póngase en contacto conmigo cuando quiera o visíteme en la escuela si quiere hablar conmigo, y yo me pondré en contacto con usted para hacerle saber cómo le van las cosas a Lauren”.

Haga una lista de estudiantes a cuyos padres quizá tenga que llamar por algún problema en algún momento. Priorice su lista y llame cada semana a algunos de ellos.

Fijar expectativas demasiado bajas o demasiado altas

Las expectativas pueden tener un poderoso efecto sobre la motivación y el esfuerzo. Paradójicamente, para muchos estudiantes de contextos difíciles, se establecen expectativas demasiado altas o demasiado bajas. Cuando las expectativas son demasiado bajas, los estudiantes creen que son incapaces de desenvolverse en un nivel superior. La expectativa les crea un techo artificial. Cuando son demasiado altas, no pueden cumplirlas y lo sienten como un fracaso, tanto ante sí mismos como ante los demás.

Podemos rebajar nuestras expectativas de numerosas formas: desde la estructural, por ejemplo, uniendo a los estudiantes en grupos homogéneos de capacidad predeterminada, hasta la formal, por ejemplo, reconociendo oficialmente a los estudiantes del cuadro de honor en una asamblea escolar, y la informal por ejemplo, apelando solo a los “buenos estudiantes” o diciendo a un estudiante: “haz esto lo mejor que puedas”.

Tener bajas expectativas con respecto al rendimiento de los estudiantes se traduce a menudo en encargarles trabajos menos difíciles, y poder completar un trabajo más fácil no conduce a una sensación de orgullo ni de logro. ¿Cuándo fue la última vez que tuvo un sentimiento de orgullo al completar una tarea fácil? La motivación aumenta cuando los docentes elevan sus expectativas académicas relativas a los estudiantes. Por otra parte, cuando las expectativas son demasiado elevadas y, por tanto, están más allá del alcance de los estudiantes, la motivación también sufre.

Nunca hay que penalizar a los estudiantes, ni formal ni informalmente, por no alcanzar el éxito en el trabajo que no sean capaces de hacer. Hay que tener cuidado en diferenciar entre lo que los estudiantes no pueden hacer realmente y

lo que pueden hacer pero creen incorrectamente que no. Estimular a los estudiantes para que traten de hacer un trabajo difícil es útil para la motivación; castigarlos por no ser capaces de hacerlo con calificaciones bajas, acusaciones verbales o negatividad, no lo es.

Alternativa

Del mismo modo que los currículos, las expectativas y los estándares, funcionan mejor cuando están individualizados. Todos los estudiantes necesitan estímulo para rendir a alto nivel sin temor de ser clasificados como fracasados si las expectativas son demasiado elevadas. Siempre que sea posible, deje que los estudiantes encuentren su propio nivel de desafío.

Dado que nuestras expectativas con respecto a los estudiantes pueden influir en sus niveles de esfuerzo y de motivación, quizá no sea sorprendente que nuestras formas de interactuar con los alumnos puedan influir profundamente en su nivel de rendimiento. El programa de formación continua para docentes, Teacher Expectations and Student Achievement (TESA) señala una serie de conductas y técnicas del profesorado que pueden mejorar el rendimiento de los estudiantes (Kerman, Kimball y Martin, 1980). Son éstas:

•Distribución equitativa de la atención a todos los estudiantes.

•Afirmación y corrección de la actuación del estudiante.

•Cercanía del docente durante las actividades de aprendizaje, y ayuda individual a quienes la necesiten.

•Refuerzo positivo y elogio del rendimiento del estudiante.

•Cortesía y consistencia.

•Latencia, o dejar tiempo para que se produzca el aprendizaje o se adquiera el dominio.

•Demostración de interés personal por el auténtico bienestar de los estudiantes.

•Esfuerzo por conseguir información sobre la vida de los estudiantes fuera de la escuela.

•Escucha cuidadosa y un intento sincero de comprender lo que los estudiantes tratan de decir.

•Contacto físico adecuado y profesional con los estudiantes.

•Planteamiento de preguntas de nivel superior y expectativas elevadas acerca del rendimiento de los estudiantes.

•Aceptación de los sentimientos de los estudiantes, y empatía sin juicios hacia ellos.

•Habilidad para detener, efectivamente, conductas improcedentes.

Estándares inadecuados

En esencia, los estándares son una versión formalizada de las expectativas. En las herramientas de evaluación existen expectativas codificadas para medir el rendimiento de los estudiantes y juzgarlo como suficiente. Aunque las expectativas influyen en el aprendizaje, los estándares influyen en la vida de un modo más directo y tangible. Pueden determinar el paso de curso, la admisión a la universidad, las tasas de graduación y la elección de carrera. Por desgracia, los estándares se han convertido en una medida para la evaluación de los docentes y también de las escuelas. Las escuelas periféricas, especialmente las de las grandes ciudades, con burocracias excesivas, luchan continuamente con la notable diferencia que existe entre las personas que fijan e imponen los estándares y los docentes que tienen que alcanzarlos.

Yo creo firmemente en los estándares. Constituyen una parte esencial de la garantía de que los estudiantes tienen algo por lo que trabajar y, en ese sentido, son un elemento motivador.

Pero no creo que todas las respuestas sean correctas, que los estudiantes puedan ni deban ser los únicos jueces de su éxito ni que la evaluación solo pueda ser implícita. No me opongo a los estándares, sino a la forma de aplicarlos. Dada la capacidad que tienen los estándares de influir profundamente en la vida y en el futuro de los estudiantes, la gravedad del mal uso o la mala aplicación de los mismos no puede subestimarse. Para nadie es esto más cierto que para los estudiantes del centro de las ciudades. Las escuelas urbanas tienen tal variedad de estudiantes con necesidades, condiciones y vidas familiares diversas que es absurdo emplear los mismos estándares para todos los estudiantes, sea cual sea su contexto.

Creo firmemente que la escuela no es solo para los buenos estudiantes; la escuela es para todos los estudiantes, y los estándares deben individualizarse en consonancia. ¿Qué tiene de bueno un estándar que causa el fracaso de un estudiante que se implica cuando puede? Si asumimos que nuestro objetivo primordial es que todos los estudiantes aprendan todo lo que puedan, los estándares deben basarse en lo que cada estudiante pueda aprender. Cuando la escuela exige que los estudiantes rindan más allá de su capacidad, el problema es la escuela, no el estudiante.

El fracaso de los estudiantes por no cumplir un estándar artificial no hace más que impedir aprendizajes futuros. No hace que trabajen más. Si podemos elaborar adaptaciones curriculares para algunos estudiantes, podemos crear también estándares individualizados. La individualización de los estándares no los hace inoperantes ni baja el nivel.

La individualización de los estándares no los hace inoperantes, sino funcionales. Carece de sentido aplicar los mismos estándares a un estudiante en clases avanzadas que planea asistir a una universidad para una carrera de cuatro años, que a un estudiante de clases básicas que quiere ser mecánico. Ambos itinerarios son igualmente válidos, pero no requieren la aplicación de los mismos estándares educativos. ¿Cómo podemos decir a los estudiantes que pueden aprobar nuestras asignaturas si trabajan, cuando hacemos que cumplan un estándar arbitrario escolar, estatal o nacional que no tiene nada que ver con su futuro?

Algunos países tienen estándares diferentes para los estudiantes con discapacidados pero niegan esta individualización al incluir todas las discapacidades en una categoría. Se les pide que cumplan los mismos estándares a los estudiantes con dificultades auditivas, a los emocionalmente disfuncionales y a los estudiantes con trastornos del espectro autista. Podemos ver con facilidad que esta expectativa no es razonable. ¿Por qué ha de ser diferente para los estudiantes no discapacitados?

Alternativa

Por desgracia, los docentes e incluso los directores escolares tienen poco control sobre los estándares municipales, estatales o federales. Lo que podemos hacer es tratar de motivar a los estudiantes para que lo hagan lo mejor posible durante todo el tiempo que puedan. Podemos animarlos y construir esperanza, y podemos desafiarlos a que continúen tratando de rendir al máximo nivel que sean capaces. No olvidemos que aprender algo es mejor que no aprender nada. Nuestra responsabilidad consiste en hacer lo que sea mejor para los estudiantes y no para quienes establecen unos estándares inadecuados.

Un profesor con el que estuve en Chicago decía: “Me solía preocupar constantemente por las puntuaciones en los exámenes. Iba a contracorriente para acabar el temario y gran parte del tiempo enseñaba para superar los exámenes. Empecé a agobiarme y dejé de amar mi trabajo. Mis puntuaciones nunca eran lo suficientemente altas para agradar a todo el mundo. Finalmente, volví a centrar la atención en lo que me gustaba. Dejé de preocuparme por los test, las puntuaciones y el temario. Enseñaba lo que me gustaba con cariño y dejaba que pasara lo que tuviese que pasar. Maravilla de maravillas: mis puntuaciones mejoraron inmediatamente, mi vida mejoró y he seguido enseñando así desde entonces”.

“Etiquetar” a los estudiantes

Los calificativos pueden ser formas breves y útiles que ayuden a los profesionales a comunicarse rápida y eficientemente. Si hubiese que explicar todo con detalle, el intercambio de información sería, ciertamente, una operación tediosa. Pero los calificativos también determinan expectativas, transmiten juicios potencialmente inexactos y encasillan a los estudiantes, todo lo cual va en contra de la motivación. Calificar a un estudiante diciendo que es perezoso, rinde poco, es problemático, tonto, trata de llamar la atención, etc., puede crear una profecía de cumplimiento fatal.

Si se etiqueta una y otra vez a un estudiante como de bajo rendimiento, éste puede empezar a identificarse como tal y, posiblemente, dejará de esforzarse para mejorar. Excepto en situaciones en las que un estudiante deba ser calificado en una instancia oficial para brindarle asistencia especial o darle acceso a servicios extra, evite los calificativos y trate de ignorarlos cuando escuche a otros docentes utilizarlos. Incluso en estos casos especiales, el calificativo “oficial” no debe afectar a su relación con el estudiante.

Alternativa

Cuando se sienta tentado de utilizar un calificativo o cuando oiga que lo emplea otro docente, trate de buscar un sustituto. Cuando quiera decir que un estudiante es arrogante, por ejemplo, diga en cambio que “se defiende”. En vez de llamar “gángster” a un estudiante, piense en la posibilidad de decir: “ese estudiante tiene amigos problemáticos”. Si se percata de que está empezando a describir a un estudiante como “perezoso”, cambie a: “Aún tengo que encontrar la clave para que se implique”. Haga una lista de los calificativos utilizados con más frecuencia, tanto los calificativos que utilice usted como los que haya oído, y

búsqueles sustitutos razonables.

Normas inflexibles

Las normas ayudan a los responsables de las decisiones a resolver de la mejor y más justa manera las situaciones individuales. Deben ser orientaciones, no leyes. En las escuelas más conflictivas, las normas se centran sobre todo en cuestiones de seguridad, incluyendo procedimientos de cierre preventivo, formas de afrontar las conductas de las bandas y las drogas, así como la detección de armas. Por supuesto, como en las demás escuelas, las normas de estas escuelas que presentan más dificultades también abordan cuestiones como el currículo, la evaluación y la interacción con los padres.

Las mejores normativas escolares siempre ayudan a todos los implicados: docentes, directores, padres y estudiantes. Cuando surgen conflictos entre estos grupos, las buenas normativas hacen soportable la situación a todas las partes implicadas. Son flexibles, teniendo en cuenta la realidad de que situaciones similares pueden requerir soluciones muy diferentes.

La flexibilidad es crucial. Las normativas inflexibles pueden hacer frente a un buen número de situaciones, pero no tienen en cuenta las circunstancias que se salen de lo ordinario. No permiten la individualización. Estas normativas terminan sacrificando los intereses más destacados de todas las partes implicadas. Un ejemplo de esa política sin sentido es la “tolerancia cero”. El ejemplo siguiente pone en evidencia por qué la “tolerancia cero” y otras normas inflexibles pueden hacer más mal que bien.

Freddy, un alumno de 16 años, y su hermano menor vivían con su padre, alcohólico y abusador. Freddy llevaba todas las mañanas a su hermano a la escuela porque, normalmente, su padre era incapaz de hacerlo o se negaba a ello. Una mañana, el padre de los muchachos llegó a casa bebido, blandiendo una

pistola. Apuntó con ella a Freddy y dijo: “Voy a mataros a ti y a tu hermano. Os odio a los dos”. Después se cayó al suelo, inconsciente. Freddy metió rápidamente la pistola en su mochila y, extremadamente agitado, llevó a su hermano a su escuela. Cuando llegó a la suya, fue inmediatamente al despacho de la directora para entregarle el arma y pedirle consejo. Un profesor lo paró por ir corriendo y descubrió el arma. La norma de tolerancia cero exigía que la escuela lo expulsase, una decisión claramente inapropiada en esta situación. Tras una interminable batalla, la directora pudo revocar la decisión, pero la experiencia inicial de Freddy pone en evidencia que cualquier norma que no recoja opciones para afrontar circunstancias personales puede acabar haciendo mucho daño. ¿Imaginan que Freddy no hubiese tenido a la directora de su parte? De igual manera, cualquier norma que empiece con el concepto de “obligatorio” suele ser ineficaz.

La eficacia de una norma depende más de cómo se interprete que de su contenido. Evite pensar: “Esa es la norma. Yo no puedo hacer nada”. Reemplace ese pensamiento por: “Esta es la norma. Veamos cómo podemos utilizarla para resolver esta situación de la mejor manera posible”.

Conclusión

Una mirada rápida sobre los doce problemas comentados en este capítulo, de estos doce “enemigos” de la motivación, revela múltiples conexiones entre ellos. Por ejemplo, la elaboración de normas y la idea de “talla única” están completamente conectadas. La clasificación conduce a unas expectativas y viceversa. Hay que tener en cuenta el grado de esfuerzo del estudiante al diseñar y aplicar los estándares. Y así sucesivamente.

En aras de la sencillez de la organización, me he ocupado de ellas por separado, pero, en la vida real, se solapan con frecuencia. A pesar de las muchas formas posibles de disponer estos temas, espero que mi forma de categorizarlos y

comentarlos tenga sentido para usted.

Una cosa más: espero que encuentre útiles las alternativas que ofrezco para atajar esos problemas.

4. Castigos, amenazas y recompensas

Con frecuencia, los maestros y profesores, acuden a mí con una queja muy habitual: “Es muy difícil conseguir que los estudiantes hagan su trabajo. Si puedo lograr que hagan su trabajo y aprendan con ello, ¿importa realmente que estén motivados?”. Esta pregunta, aparentemente sencilla, llega al núcleo de la misma definición del aprendizaje y saca a relucir la cuestión más amplia del coste frente al beneficio.

Si una estrategia consigue que un estudiante aprenda, aunque sea a un nivel muy rudimentario, ¿es suficiente? ¿Qué pasa si el estudiante puede aprender más con otra estrategia? ¿El aprendizaje merece el coste? Si un estudiante aprende pero también aprende a despreciar la asignatura en el proceso, ¿el aprendizaje merecía el coste? Si un estudiante aprende, pero solo mediante el uso de técnicas que fomentan hábitos que obstaculizarán el aprendizaje en el futuro, por ejemplo facilitando recompensas externas en vez de estimular la motivación interna, ¿el aprendizaje merece el coste?

Escoger una estrategia educativa requiere dos consideraciones esenciales: su beneficio y su coste. Con frecuencia, oigo expresiones como “esto funciona” o “la investigación demuestra resultados positivos”. No se fíe de quienes mencionan investigaciones para avalar sus razones sobre esta cuestión. Por ejemplo, un doctor puede amputarme la pierna para eliminar un dolor en la rodilla. Funcionará, y la investigación verificará que funciona, pero, ¿a qué precio? A menudo, el beneficio es obvio, pero el coste permanece oculto.

Examinemos una de esas estrategias. Yo solía decir cosas como: “Chicos, me gusta cómo está sentado Armando”, o “Chicos, me gusta cómo tiene abierto su libro Ruthie y cómo está dispuesta a estudiar”. Aprendí esta estrategia cuando estudiaba en la universidad para ser profesor, y creía que era fabulosa. La utilicé

en mis prácticas de docencia como estudiante y a mi tutor también le gustaba. Cuando llegué a ser profesor titular, mi director lo puso en la columna positiva de mi evaluación. Cuando fui formador del profesorado en la universidad, se la enseñaba a mis estudiantes. Más tarde, descubrí su coste oculto.

Los profesores utilizan estrategias como éstas a diario. Como me ocurrió a mí, pueden incluso tenerla como una de sus estrategias preferidas para suscitar la conducta deseada entre sus estudiantes. El beneficio es evidente: también otros estudiantes se sientan o toman sus libros para preparar la lección. Pero también tiene costes. En primer lugar, cuando utilizamos esta estrategia, estamos manipulando. Indicar que nos gusta la forma de sentarse de Armando es una forma perifrástica de decir: "Chicos, sentaos". ¿Por qué no podemos decirles simplemente a los estudiantes lo que queremos directa y sinceramente? Si no queremos que los estudiantes nos manipulen, no tiene sentido que les enseñemos a manipular por vía de ejemplo. En segundo lugar, estamos enseñando a los estudiantes que deben hacer lo que otros quieran que hagan. Prefiero enseñar a los estudiantes lo que necesiten para elegir bien, con independencia de que esas elecciones sean o no populares. En tercer lugar, aliena a los estudiantes a los que nunca singularizamos elogiándolos, lo que difícilmente tendrá un efecto motivador.

Las amenazas, los castigos y las recompensas deben examinarse con cuidado. Cuando oigamos que una de estas estrategias funciona, nos debemos plantear: "Posiblemente, pero, ¿a qué precio?".

Creo sin duda que es mucho mejor tratar de motivar a los estudiantes, que limitarse a hacer que trabajen. No obstante, también creo firmemente que aprender algo es mejor que no aprender nada. Si el único modo de provocar el aprendizaje es utilizar estrategias que no inspiren motivación, esas estrategias son aceptables; pero deben considerarse como el último recurso y no como estrategias cotidianas en el aula. Siempre es preferible descubrir lo que motiva a un estudiante, y utilizarlo para generar el aprendizaje. Con frecuencia, los profesores recurren a las amenazas y los castigos (o a una combinación de

ambos) para conseguir que los estudiantes hagan su trabajo.

Veamos lo que tienen de erróneo estas estrategias, examinemos cómo son particularmente problemáticas en entornos dificíles y comentemos qué otras alternativas se pueden aplicar en su lugar.

El impacto real de las amenazas y los castigos

Los estudiantes de determinadas zonas se enfrentan a amenazas todos los días, la mayoría de ellas mucho más serias que las que cualquier profesor pueda hacer. Las amenazas de miembros de bandas, yonquis y camellos forman parte del paisaje del barrio. Muchos están amenazados por la policía o por sus padres, las mismas personas que se supone deberían protegerlos. Por eso tiene poco sentido amenazarlos en la escuela.

Las amenazas que pueden utilizar los profesores no pueden competir con estas amenazas de la vida real. A los estudiantes menos motivados no les preocupan las amenazas. Lucas era un estudiante de secundaria que volvió a asistir a la escuela tras un año de internamiento en una institución. Aprendió a que le gustase la institución de internamiento porque comía con regularidad, se sentía más seguro de lo que había estado en casa y tenía una vida estructurada y previsible. ¿Qué amenaza podía esgrimir un profesor para que Lucas hiciera su trabajo: un reformatorio, una llamada a casa, un suspenso, enviarlo a un lugar que le gustaba? ¿No deberíamos tratar de reducir las amenazas a nuestros estudiantes más acosados?

Incluso en situaciones menos extremas que la de Lucas, las amenazas no funcionan. Con el tiempo, saturan. La primera vez que Marti, un alumno de secundaria, fue llevado a un reformatorio, él pidió compasión: “Por favor, profesora. Si no me envía a un reformatorio, le prometo que no volveré a hacerlo nunca. ¡Por favor!”.

Con el paso del tiempo, fue enviado allí, sin embargo, la respuesta de Marti fue: “Me encanta ir al reformatorio. ¿Por qué no me mandan cien veces? No me importa. Todos mis amigos están allí”.

Cuando las amenazas no se cumplen, tendemos a aumentar el castigo, en vez de buscar un método diferente. Si no funciona el reformatorio en una ocasión, quizá en cinco funcione. Si una expulsión de dos días es insuficiente, pongámosle una expulsión de cinco días. ¿Qué pasaría si la medicina funcionara así? ¿Qué, si cuando descubrimos que un tratamiento ha sido ineficaz (o incluso dañino), lo duplicamos, en vez de buscar un tratamiento que realmente funcione?

Todos hemos oído esta afirmación: “El miedo es un gran motivador”. Si definimos “motivación” simplemente como “lo que nos lleva a hacer cosas”, desde luego, es verdadera. El miedo al castigo o a las consecuencias puede llevarnos a hacer muchas cosas, incluidas las tareas escolares. Y las amenazas, si se toman en serio, pueden infundirnos miedo. Pero aquí no definimos así la motivación.

Lejos de cultivar la motivación, las amenazas pueden, en realidad, acabar con ella:

•Las amenazas llevan a terminar, no a aprender.

•Las amenazas llevan a una mentalidad de “tengo que hacer”, en vez de a una mentalidad de “quiero hacer”.

•Las amenazas saturan, y, en general, exigen el uso de amenazas cada vez más fuertes.

¿En qué momento nos quedamos sin inducciones eficaces por miedo? ¿Y cuánto

miedo suscitan las amenazas de malas notas en los estudiantes que nunca reciben calificaciones superiores a “muy deficiente” o “insuficiente”?

Las malas notas son una consecuencia de no estar suficientemente motivados para rendir en suficiente medida. Muchos educadores creen que está bien eliminar las tareas para casa y retroceder, abdicando de la responsabilidad por el resultado. Más de una vez, he oído: “Si los estudiantes fracasan porque no hacen nada, ellos tienen la culpa. Dejémosles que caigan. Eso les dará una buena lección”. Pero la verdad es que las amenazas les enseñan una “mala” lección; no promueven la motivación y, en realidad, pueden acabar con la poca que pueda tener un estudiante.

Nuestra responsabilidad como docentes trasciende la mera presentación de la información. Si nuestros estudiantes no aprenden, es que no hemos hecho nuestro trabajo. Presentar la información es solo una parte de la ecuación.

Con frecuencia, los profesores utilizamos las amenazas inconscientemente. Estas amenazas “ocultas” van disfrazadas de opciones. Una opción es auténtica si no tenemos preferencias por la que escojan los estudiantes y si ninguna de las opciones es un castigo. La inclusión del castigo convierte la opción en amenaza. Veamos algunos ejemplos:

•Si no haces la tarea para casa, sacarás un “muy deficiente”; la elección es tuya.

•Si no apartas el móvil, llamaré a tu madre; tú eliges.

•Puedes, dejar de hablar o ir al despacho del director.

Estas parecen opciones, porque presentan dos alternativas, pero, en realidad, son amenazas. En cada ejemplo, sabemos qué opción queremos que escoja el estudiante; la otra opción es un castigo. Si el estudiante hace lo que queremos, es porque tiene que hacerlo, no porque él quiera hacerlo. ¿Y qué pasa si el estudiante no hace lo que queremos? Evidentemente, el resultado preferible es que el estudiante aprenda, pero, al lanzar una amenaza, nosotros mismos nos metemos en un callejón sin salida si el estudiante no cumple. Después, sentimos que debemos mantener la amenaza y, cuando esto ocurre, desaparece cualquier posible oportunidad de aprender.

Aunque, a veces, las amenazas sean necesarias, especialmente cuando está en peligro la seguridad de alguien, raramente son adecuadas en un entorno académico, y además no motivan.

Para mayor confusión, muchas veces utilizamos indistintamente las palabras consecuencia y castigo, aunque sean muy diferentes. Las consecuencias vienen como resultado de las elecciones; mientras que los castigos son el resultado final de las amenazas.

Un castigo es lo que se nos hace, bien para hacernos pagar por algo que hayamos hecho, bien para impedir que lo hagamos de nuevo. Si yo llego tarde al aeropuerto, un castigo sería anunciar en toda la zona de espera que soy incapaz de llegar al aeropuerto a tiempo, poniéndome en evidencia frente a una sala de extraños. No es un resultado natural. Es algo que la aerolínea opta por hacerme para evitar que vuelva a llegar tarde.

Una consecuencia, por otra parte, es el resultado natural de las elecciones que hacemos. Nadie nos las impone. En cierto sentido, nos las hacemos a nosotros mismos. Si llego tarde al aeropuerto, pierdo mi vuelo. Nadie escoge que yo pierda el vuelo. Ocurre como un resultado natural de no llegar a tiempo al

aeropuerto.

Veamos los siguientes ejemplos de castigos y consecuencias. ¿Podemos distinguir unos de otras?

•A un estudiante se le envía al despacho del director por pelearse (castigo).

•Un estudiante no aprende un concepto de matemáticas porque ha llegado tarde a clase (consecuencia).

•A un estudiante no lo aceptan en un club escolar porque habitualmente insulta a las personas (consecuencia).

•Un estudiante debe pedir públicamente excusas a la clase por provocar un trastorno en clase durante la lección (castigo).

Las consecuencias pueden sentirse como castigos porque a menudo no sientan bien a la persona, y pueden hacer que el estudiante se sienta abatido, pero, en la medida que el abatimiento depende de él mismo, sigue siendo una consecuencia.

Reemplazar las amenazas por opciones

El uso de las amenazas es un hábito difícil de romper, sobre todo cuando no necesariamente se repara en que uno hace una amenaza en vez de plantear una opción. Podemos distinguir entre ambas recordando dos puntos tratados antes. Pregúntese si tiene una preferencia con respecto a las opciones que escoger y examine después si algunas de las opciones son castigos. He aquí algunos ejemplos de elecciones que pueden orientar:

•Si no haces tu trabajo ahora, puedes hacerlo durante el recreo de la comida, cuando hay silencio en el aula, o durante el período de lectura personal. ¿Qué prefieres?

•Hace una semana que no haces las tareas para casa. Sé que tienes muy poco tiempo en casa para hacerlas, por lo que esta semana puedes terminar los números 1, 4 y 7; los números 2, 5 y 8, o los números 3, 6 y 9. ¿Qué harás?

•Por tu conducta molesta hemos perdido mucho tiempo en clase hoy; nos debes ese tiempo. Durante los próximos tres días, quiero que ayudes a un estudiante que está teniendo problemas para comprender esta lección. Esta es una lista de los estudiantes que pueden beneficiarse de tu ayuda. ¿A quién escoges?

•Sé que no te gusta leer en voz alta en clase, por lo que tenemos que pensar en otras formas para demostrar tu capacidad lectora. Puedes leer en privado para mí, escoger a otro estudiante en quien confíes y leer para él o grabarte leyendo. ¿Qué prefieres?

No siempre es fácil encontrar posibilidades que funcionen con un estudiante concreto. Pero piense que si utiliza una amenaza, puede obtener de él la misma respuesta: “¿a quién le importa?, no voy a hacer lo que quiere el profesor”. Así pues, ¿por qué no dejar abiertas sus opciones y las opciones de sus estudiantes y ofrecer una elección a cambio?

De igual manera, cuando haga una advertencia a un estudiante, insista en las consecuencias, no en los castigos. No es una amenaza advertir a un estudiante de una consecuencia negativa, pues el resultado es, efectivamente, una consecuencia. Decir a un estudiante: “Si no llevas abrigo, te resfriarás”, por ejemplo, es diferente de decir: “Si no llevas abrigo y te resfrías, no te dejaré que vuelvas a por él. ¡Eso te enseñará a escucharme!”. Decir a un estudiante: “Si no haces las tareas, no entenderás la lección de mañana”, o: “Si no escuchas, no entenderás lo que hacemos en clase”, advierte al estudiante de las consecuencias de su conducta y le ofrece una opción con respecto a cómo proceder.

¿Recompensas o sobornos?

Oigo diversos razonamientos para recompensar a los estudiantes cuando actúan bien en clase o cuando tienen buena conducta. Un razonamiento es: “Muchos chicos de estos contextos carecen de refuerzos positivos. Nunca se les recompensa por hacer algo bien. A menudo, pasan desapercibidos. Ellos necesitan y merecen recompensas”. He tenido también profesores que aseguran que las recompensas hacen que los estudiantes aprendan las destrezas necesarias. Aunque estoy de acuerdo en que las vidas de los estudiantes carecen con frecuencia de refuerzos positivos, y que ofrecer recompensas puede impulsar a los estudiantes a que hagan su trabajo, las recompensas no se traducen necesariamente en aprendizaje.

Si se ofrece una recompensa para solicitar un comportamiento concreto, incluso un comportamiento deseable, es poco más que un soborno, y los sobornos no son motivadores eficaces. Visto de otra forma, los sobornos son, simplemente, amenazas disfrazadas. En realidad las amenazas y los sobornos son las dos caras de una misma moneda, equivalen a control.

Actualmente, recompensar a los estudiantes por su rendimiento académico ha alcanzado nuevas cotas (hacia arriba o hacia abajo, según se mire) con la tendencia a pagar a los estudiantes por obtener buenas calificaciones. Las recompensas pueden conducir a la mejora de las calificaciones de algunos estudiantes, pero ¿a qué precio? El soborno empuja a los estudiantes a obtener buenos resultados a costa de la auténtica comprensión; los estimula para que sean “mercaderes” (y quizá incluso tramposos) en vez de aprendices, y envía el peligroso mensaje de que la conducta deseable es un bien de consumo que se compra y se vende. Además, siempre habrá estudiantes que sean incapaces de satisfacer los requisitos establecidos para las recompensas, aunque se esfuercen al máximo. En consecuencia, se encontrarán de nuevo en otra situación en la que quedarán relegados. ¿Cómo va a ser esto motivador?

Podemos dividir el concepto de “recompensa” en dos categorías: aprecio y soborno. Los estudiantes necesitan el primero; no necesitan el segundo. Todos los estudiantes necesitan un reconocimiento positivo. Necesitan saber que nos percatamos de sus logros y, especialmente, de su esfuerzo. Cuando el aprecio no hay que ganarlo, es un motivador maravilloso. El aprecio no debe esperarse de antemano ni debería retenerse hasta que los estudiantes hagan lo que nosotros queramos. Cuando expresamos nuestro aprecio por algo que haya hecho bien un estudiante, estamos expresando auténticos sentimientos, sin manipulaciones subyacentes.

Hay ocasiones en que sobornar a un estudiante es lo que hay que hacer. Algunos estudiantes, debido a graves discapacidades de aprendizaje o sociales, nunca llevan una vida independiente, no establecen relaciones con otras personas, no tienen un empleo o no pueden vivir autónomos o sin ayuda. Para estos niños, los aspectos negativos del soborno son insignificantes en comparación con el beneficio que pueden obtener en el desarrollo de sus destrezas básicas. Cualquier método que los ayude a aprender a desenvolverse es bueno.

Para casi todos los demás estudiantes, sin embargo, el soborno tiene demasiados efectos colaterales negativos para ser la opción preferible como estrategia en el aula. Veamos algunos de estos efectos colaterales negativos de las recompensas:

•Saciedad. Con el paso del tiempo, los estudiantes exigen cada vez más recompensas para realizar las mismas actividades. Nunca dicen: “Eso es demasiado. Deme menos, por favor”, sino siempre: “¿Eso es todo? Quiero más”. Al final, los estudiantes empiezan a esperar recompensas, continuamente y, entonces, todas las pegatinas, golosinas, premios y fiestas pierden su poder para suscitar la conducta deseada. Usted no puede empezar a llevar a los estudiantes por la vía del aprendizaje facilitándoles recompensas externas y cambiar más adelante a las recompensas internas. Comenzar con las recompensas externas solo lleva al deseo de querer más recompensas externas.

•Adicción. Muchos estudiantes se hacen adictos a las recompensas y no trabajan sin ellas. Cuando yo impartía clases de lengua, entregaba con frecuencia pegatinas a mis alumnos. Un día se me acabaron, e informé a la clase de que, durante unos días, no habría pegatinas. Lo siguiente fue casi una huelga. "¿Dónde está mi pegatina?" "¡Quiero una pegatina!" "¡¡¡No hago nada sin una pegatina!!!" ¡Una madre me llamó incluso aquella noche para quejarse de que su hijo estaba molesto porque no le había dado su pegatina! Me di cuenta de que mis alumnos se habían hecho adictos a las pegatinas. Al día siguiente, investigué cuánto dinero se gastaba en pegatinas en las escuelas de los Estados Unidos. ¡Eran millones! Pensé en cuánto mejor gastado estaría ese dinero en mejorar la calidad de la educación. Decidí no volver a utilizar nunca pegatinas.

Es obvio que llamar "adicción" a la dependencia de los estudiantes por las recompensas es una exageración, pero sí es verdad que las recompensas tienen cierta cualidad adictiva. Si usted soborna a los estudiantes con recompensas, sean pegatinas, cintas o privilegios especiales, vea lo que ocurre cuando les diga a sus estudiantes que ya no las va a utilizar. Es muy probable que se sientan muy molestos.

•Terminar. Aprender una lección y terminarla, son cosas muy diferentes. ¿Ha cursado y aprobado un curso de lengua extranjera en el instituto o en la universidad? ¿Puede hablar esa lengua ahora? ¿Ha cursado y aprobado alguna vez una asignatura obligatoria, pero ha aprendido poco o nada en el proceso? Llamamos a este fenómeno "terminar". Los sobornos suelen producir "terminadores" en vez de personas que aprenden. Los estudiantes se interesan más por terminar su trabajo y conseguir la recompensa anunciada que por aprender realmente lo que la lección tiene por objeto enseñar.

•Manipulación. No nos gusta que los estudiantes traten de manipularnos. Sin embargo, con frecuencia, nosotros mismos empleamos la manipulación como estrategia de aula, enseñándoles, por tanto, a ser manipuladores expertos. A veces, es difícil expresar la diferencia entre manipular y apreciar, porque la

acción es la misma. La profesora le dijo a su alumna de secundaria, Helen: “Estoy muy orgullosa por tu forma de sentarte en cuanto suena el timbre, preparada para trabajar”. ¿Es esto una manipulación o una muestra de aprecio? La respuesta reside en la intención. ¿A la profesora simplemente le gustaba lo que hacía Helen o estaba tratando de conseguir que lo siguiera haciendo? Reconozcamos que el motivo subyacente de una intervención así es con frecuencia una combinación de aprecio auténtico y de manipulación, pero, por regla general, una intención pesa más que la otra.

Regalar flores a su pareja ilustra el concepto del aprecio frente a la manipulación. Si con las flores pretende manifestar su amor por la persona que las recibe, el gesto es de aprecio. Si trata de convencer a la persona que las recibe de que le haga un favor, es manipulación. Muchos estudiantes han sido manipulados a lo largo de sus carreras académicas y es comprensible que estén sensibilizados al respecto. No puede sorprendernos que su reacción suela ser negativa.

•A veces los ganadores pierden. María era una simpática estudiante de secundaria que se esforzaba mucho y daba respuestas interesantes en el aula. Su profesora la destacaba continuamente diciendo a sus compañeros: “¿Por qué no intentan ser como María? Ella siempre hace su trabajo y se esfuerza”. Al final, los compañeros de María empezaron a molestarla diciéndole que era la mascota de la profesora. A veces, incluso, la evitaban. Ella comenzó a hacer en el aula cosas molestas y dejó de entregar las tareas con el fin de conseguir que la profesora dejara de ponerla como ejemplo y, de ese modo, detener la persecución a la que la sometían sus compañeros. La reacción de María no es rara. A muchos estudiantes los incomoda que los señalen por trabajar bien.

•Los sobornos reducen las opciones. Cuando ofrecemos un incentivo para que un estudiante haga algo, estamos decidiendo por ese estudiante lo que queremos que haga. Esto no es intrínsecamente negativo; a menudo, tenemos que tomar decisiones por los estudiantes, sobre todo las que atañen a la seguridad. Pero, cuando tomamos decisiones por otros, suprimimos su capacidad de elegir y

perdemos una oportunidad de enseñarles destrezas de decisión. Un modo de identificar a los grandes docentes es su forma de mantener el equilibrio entre decir a los estudiantes lo que tienen que hacer y dejarlos que hagan sus propias elecciones. Yo me inclino decididamente a dejar que los estudiantes hagan sus elecciones en vez de decirles lo que tienen que hacer, pero deben ser las circunstancias las que determinen esta elección.

Romper la adicción a la recompensa

Hay dos formas de acabar con una adicción: pasar el síndrome de abstinencia o la reducción paulatina. Con mi clase de lengua y su adicción a las pegatinas, opté por la abstinencia. Les dije a mis estudiantes que solo los niños pequeños usaban las pegatinas. Los alumnos de mi clase, más listos, no las necesitaban. Eran demasiado maduros e inteligentes. “Pero”, añadí, “quizá en esta clase haya algunos chicos y chicas inmaduros, menos inteligentes, que todavía necesiten pegatinas; si hay algunos de estos aquí, que levanten la mano y les aseguro que tendrán pegatinas siempre que las quieran”. Ninguno levantó la mano y así acabó, por fortuna, la adicción a las pegatinas en mi clase. Evidentemente, este incidente se produjo antes de que me percatara de los efectos a largo plazo del uso de la manipulación para suscitar los comportamientos deseados. Aun así, correlacionar las pegatinas con la inmadurez no es un salto en el vacío, es una verdad que los estudiantes pueden aprender.

El método de la reducción paulatina es la eliminación gradual de la recompensa hasta su desaparición. Utilicemos cada semana menos recompensas hasta que los estudiantes no las necesiten. Terminar con una adicción no es fácil. La mayoría de nosotros hemos conseguido dejar una adicción —fumar, beber, comer en exceso— o conocemos a alguien que lo ha hecho. Hay un período de importantes dificultades e incomodidades. Lo mismo ocurrirá con sus alumnos si pasa de las recompensas al aprecio. Los estudiantes pueden trabajar menos, mostrar terquedad e incluso comportarse mal durante algún tiempo. Algunos profesores ven en esto un signo de que el cambio no funciona. No es así. Es un efecto natural de la eliminación y, si se mantiene firme, sus estudiantes se recuperarán, como pasa con cualquier adicción.

Aumentar el aprecio y evitar el daño

No deje de señalar la buena conducta, de apreciarla, de estimularla y de manifestar lo que usted siente al respecto. Haga esto cuántas veces sea conveniente. Sus estudiantes, especialmente aquellos privados de aprecio, lo necesitan. No siempre es fácil señalar la diferencia entre la alabanza, que puede utilizarse como soborno, y el estímulo entusiasta.

Una pregunta que nos hagamos nos puede ayudar a distinguir entre soborno y estímulo: ¿Lo que estoy diciendo o haciendo es una expresión genuina de lo que siento o solo estoy tratando de que el estudiante repita la conducta? La respuesta no es fácil. La mayor parte de las veces, nos motivan tanto el sentimiento auténtico como el deseo de suscitar nuevamente la misma conducta. No es cuestión de lo uno o lo otro, sino, más bien, de grado. Cuando hable con sus estudiantes, practique planteándose esta pregunta y le será más fácil responderla.

Cuando decide utilizar amenazas, castigos y recompensas, piense como si usted fuera un médico: lo primero, no hacer daño. Piense en el resultado del uso de estas técnicas y pregúntese si pueden empeorar la situación. Si es así, es mejor buscar otra estrategia. Siguiendo con la analogía médica, las técnicas mínimamente invasivas son siempre preferibles a las más invasivas. Las amenazas, los castigos y las recompensas son muy invasivos, debido al número de resultados negativos que puede acarrear su uso. Solo deben considerarse si no hay otras opciones.

5. Generar esperanza en los estudiantes

La esperanza, es decir, la creencia de que las cosas pueden ir a mejor, es el fundamento sobre el que se construye la motivación. En las escuelas, en especial en determinados ambientes, la esperanza implica que los docentes tengan dos creencias: que la vida puede ser mejor para los estudiantes, incluso mejor de lo que ha sido para sus padres, y que el éxito en la escuela puede ser un buen camino hacia esa vida mejor.

Lo opuesto a la esperanza es la desesperanza. El primer paso para crear esperanza es eliminar de las escuelas la desesperanza institucional. Cuando la desesperanza institucional se hace fuerte en una escuela, alimenta decisiones y políticas basadas en el miedo en vez de en el amor. Y, por desgracia, esto es demasiado habitual en las escuelas ubicadas en entornos difíciles.

Durante una visita a una escuela del centro de una ciudad, me presentaron a la vicedirectora. Las primeras palabras que salieron de su boca fueron que la mayoría de sus estudiantes estaban chiflados y necesitaban tratamiento psicológico. Al principio pensé que había utilizado “chiflados” en sentido coloquial y como una expresión de afecto, pero pronto me di cuenta de que lo decía en el sentido de “dementes”. Estaba encargada de los problemas de conducta en la escuela y el director me dijo más tarde, sin que ello encerrara sorpresa alguna, que los estudiantes se comportaban mejor cuando la vicedirectora no estaba en el edificio.

La negatividad es corrosiva. Se extiende a otros directores y profesores y se transmite a los estudiantes, que implícitamente entienden que, en efecto, han sido despreciados.

Los profesores y los directores que se han rendido, crean la desesperanza institucional. No son malas personas; simplemente, la escuela no es su sitio. Cuando daba clase a estudiantes de profesorado en la universidad, les decía que fracasarían si pasaban más de un día hablando con un profesor desesperanzado. Aunque, evidentemente, utilizaba una hipérbole, mantengo, sin embargo, mi postura.

Recuerdo una importante presentación que hice en Chicago a varios centenares de profesores. Al principio de mi conferencia, un hombre que estaba al final de la sala de conferencias me preguntó: "¿Qué es la profesionalidad?", comenzaba a dar una respuesta con mucha palabrería y llena de jerga profesional cuando me interrumpió: "no, no", dijo, "me refiero a si es profesional hacerme venir a esta inútil y estúpida presentación". Muchas personas del público asintieron con la cabeza en señal de acuerdo con la intervención. Reconociendo la desesperanza en su voz y ante la reacción de la audiencia, respondí: "No, no es profesional obligar a ninguno de ustedes a estar aquí, pero, como grandes maestros, ustedes saben que hoy podrían aprender algo para ayudar mejor a sus alumnos; me alegro de que estén aquí". Poco después, el nombre abandonó la sala.

Generamos esperanza cuando tenemos esperanza nosotros mismos. Joan Kristall, una trabajadora social de Baltimore que trata a víctimas de traumas graves, les dice: "Si no puedes sentir esperanza, déjame tenerla en mi corazón por ti, hasta que estés preparado para sostenerla por ti mismo". Podemos ofrecer la misma custodia a los alumnos que no se sienten esperanzados en relación con la escuela. No cabe duda de que, a veces, es difícil hacerlo en las escuelas de determinadas zonas de las ciudades. Es lo que separa a los buenos docentes de los verdaderamente grandes.

Todos los profesores pueden combatir la desesperanza institucional en su escuela enfrentándose a ella, trabajando para reducirla y reconociendo sus propias frustraciones que, si permitimos que se enconen, pueden llevar a la desesperanza.

He aquí tres estrategias para combatir la desesperanza:

•Cuando oiga a un docente hacer una observación desesperanzada, piense en la posibilidad de decirle: “Eso casi suena a desesperanza; con esta actitud podría dar a otros una idea equivocada de sí mismo”. Mantener un tono amistoso también hace menos probable una reacción defensiva, pero transmite la idea de que no queremos que la desesperanza forme parte de nuestro diálogo.

•Acérquese a un docente que le parezca desesperanzado y pídale ayuda con respecto a una determinada lección o con un estudiante. Dígale: “Tengo un problema y usted se desenvuelve muy bien en este tipo de situación. ¿Puede ayudarme?”. Es difícil mantenerse desesperanzado cuando se ayuda a otros.

•Cuando se desanime, busque inspiración en las artes, en los amigos o en los grupos de apoyo. Tengo unas pocas canciones favoritas que me han ayudado en los momentos difíciles durante décadas. Todos tenemos una película, una canción, un libro, un poema o una máxima que nos ayuda a superar los períodos difíciles.

¿Por qué no ayudar a cada uno de sus estudiantes a encontrar la canción, el libro, el poema o la frase que les ayude? Escuchen una o dos de las canciones cada semana y haga que los estudiantes expliquen por qué las canciones que escogen los consuelan. También puede crear una biblioteca en su aula con obras artísticas diseñadas y creadas por los estudiantes, incluyendo pósteres, canciones, poemas o relatos. Cuando las cosas se pongan difíciles, académica o conductualmente, pida a los estudiantes que se tomen un descanso y escuchen sus canciones o que visiten esa “biblioteca” antes de volver para tratar de resolver el problema. Prepare una tormenta de ideas con sus alumnos para seleccionar qué recursos pueden utilizar, para animarse cuando las cosas se pongan difíciles.

Creer en los estudiantes

Una forma de crear esperanza entre los estudiantes es creer en ellos. Esa fe, sin embargo, ha de ser auténtica. Decirles que tiene fe en ellos solo creará esperanza si es verdad. Los estudiantes oyen a menudo decir a los profesores que pueden llegar a tener éxito. Por desgracia, muchos de estos profesores se limitan simplemente a decir lo que tienen que decir, lo que se espera de ellos, pero no creen realmente que sus estudiantes puedan tener éxito; y esta mentira la captan rápidamente los alumnos. Sus antenas están sintonizadas para captar esa hipocresía y los hace aun más desesperanzados. Creer en los estudiantes, especialmente cuando nos resulta difícil hacerlo, es vitalmente importante.

Hace muchos años, hice una presentación en California. Durante el descanso del almuerzo, fui con el director a la cafetería de la escuela. Nuestra conversación tomó un tinte serio cuando dijo: “Me encanta lo que ha dicho esta mañana, pero no es práctico”. Estas cosas me llegan al alma y repliqué, de forma más bien acalorada: “Está confundiendo lo práctico con lo fácil. Muchos programas son fáciles, pero no son prácticos, porque no funcionan. Nunca es fácil cambiar la conducta de los estudiantes. Un modo de saber que es práctico es que es real, no fácil”.

Él me señaló a una joven que estaba en el bar, comiendo sola y dijo: “Bien, ¿qué cree que sus ideas harán por ella?”. La chica, que más tarde supe que se llamaba Roxanne, había vuelto recientemente a la escuela de una prisión federal. Llevaba el pelo engominado de colores rojo y naranja y un maquillaje predominantemente negro; los ojos, los labios, incluso los pómulos los llevaba pintados de color hollín oscuro. Su vestimenta era reveladora, exhibiendo varios tatuajes y tenía el cuerpo lleno de piercings de apariencia dolorosa. Esto fue mucho antes de que ese aspecto se pusiese de moda en general. En pocas palabras, resultaba espantosa.

Le pregunté al director qué haría él que fuese “práctico”. Me dijo que él dibujaría una línea y le diría que no la cruzara. Yo respondí: “¿Y si ella dijera: ‘Lo mataré’? ¿Qué aterra más, que usted ponga sus líneas o su amenaza de muerte?”. Dada su historia, ella no iba a asustarse de su amenaza. Si acaso, él podría asustarse más de la amenaza de ella. Me preguntó qué haría yo; le dije que yo hablaría con ella, a lo que me replicó: “¡Adelante! Me gustará verlo”.

Vestido con traje y corbata, me senté en la mesa de Roxanne y dije: “Hola”. Ella respondió: “¿Quién te crees que eres?”. Guiándome por mi instinto, me basé en dos estrategias, generalmente eficaces para interactuar con estudiantes problemáticos: satisfacer las necesidades del estudiante y desafiarlo. Su necesidad de hacerse notar era obvia, por lo que empecé por ahí.

“Me llamo Rick y estoy escribiendo un libro sobre chicos y chicas difíciles. Parece como si tú fueras difícil, pero ya me han engañado antes. Si eres capaz de responder a un par de preguntas, pondré tu nombre en mi libro”. Después de una charla áspera, accedió a responder sinceramente a unas preguntas. Le dije: “¿Has tenido alguna vez algún maestro o maestra a quien hayas escuchado, al que hayas respetado y obedecido y de quien hayas aprendido algo? Si es así, ¿en qué se diferenciaba de todos los demás que has tenido?”, pregunté. Después de criticar mi pregunta, empezó a llorar, de manera que las lágrimas le estropearon su maquillaje.

Su respuesta hizo que a mí también se me saltaran las lágrimas. “Esos maestros son estúpidos”, dijo. “Me dicen cosas estúpidas como que algún día todavía puedo ir a la universidad, conseguir un trabajo decente o ser una buena madre, diferente de la horrible madre, que tengo. Señor, yo no voy a ir a ninguna universidad. Nunca conseguiré un trabajo ni seré madre. Soy una chica muerta. En la prisión, si escriben tu nombre en la pared, te matan. Mi nombre está en esa pared y sé que voy a volver allí. Cada día espero que la policía me devuelva allí. Pero esos estúpidos profesores creen en mí y, tío, eso importa realmente”.

Espero que Roxanne vea su nombre impreso, pero no tengo ni idea de lo que le haya ocurrido y su escuela tampoco lo ha sabido.

Hace años, hice una encuesta informal a estudiantes a quienes sus directores escolares y profesores consideraban como los casos más desesperados. Visité varios campus de los Estados Unidos y pregunté a estos estudiantes qué cualidades hacían buenos a sus profesores favoritos. Entre las respuestas más habituales estaba: “Creen en mí”. Creer en los estudiantes significa que creemos que pueden tener éxito en la escuela y, más importante aún, que pueden tener éxito en la vida.

Fomentar el logro y los éxitos

Otra forma de mirar la esperanza es a través de la lente del logro. El logro da a los estudiantes esperanza de éxitos futuros. Si soy capaz de hacer algo una vez, sé que puedo hacer algo más que sea semejante y quizá incluso un poco más difícil, por ejemplo, un estudiante que haya dominado la suma puede confiar en que podrá llegar a dominar la división. Sin embargo, la insistencia en el miedo al fracaso y, a menudo, la aceptación del fracaso conduce a una falta de confianza que, a su vez, lleva a la desesperanza.

El logro es un gran paso hacia la confianza en sí mismo, pero no todos los logros tienen el mismo valor en lo que atañe a crear esperanza (Weiner, 1974). El principal determinante para evaluar el valor de un logro es cómo se haya completado la actividad. Si un estudiante tiene éxito porque ha hecho trampa, porque la tarea era demasiado sencilla, porque recibió mucha ayuda o, simplemente, porque ha tenido suerte, el valor del éxito está significativamente disminuido y, también, el desarrollo de la esperanza. El éxito sin reto no favorece un sentido de orgullo o de aprovechamiento, y tampoco favorece la esperanza.

Graduar las dificultades

Piense en un momento en el que haya jugado a un juego de mesa con un niño pequeño. Si ganó usted, ¿le emocionó? Por supuesto que no. Superar a un niño de cuatro años no es ningún reto. Ahora compare ese sentimiento con una ocasión en la que haya ganado a un hermano o hermana mayor o a su padre o su madre en un juego, por primera vez. Muy diferente, ¿verdad?

El psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1990), habla sobre el concepto de "flujo", un estado de absorción máxima en la tarea que se esté realizando, a la que suele aludirse como "estar en la zona". El flujo se caracteriza por un sentido de compromiso y realización. Para alcanzar un estado de flujo, debe establecerse un equilibrio entre el reto de la tarea y la destreza del actor. Si la tarea es demasiado fácil o demasiado difícil, no puede producirse el flujo.

Dar a los estudiantes un trabajo que sea demasiado difícil les impide alcanzar el estado de flujo al que se refiere Csikszentmihalyi. Cuando el grado de dificultad es demasiado grande, se produce la frustración. Nunca hay que obligar a los estudiantes a que hagan algo que esté más allá de su capacidad. El fracaso consiguiente es el resultado de la mala elección de la tarea por parte del profesor y no de la falta de esfuerzo del estudiante. ¿Qué más pueden hacer los estudiantes que tratar de hacer su tarea lo mejor posible? No obstante, es incluso más peligroso dar a los estudiantes un trabajo que sea demasiado fácil. Transmite el mensaje de que usted no cree en ellos y eso los aboca a una grave humillación si fracasan. Encontrar el equilibrio entre el grado de desafío y el grado de destreza es crucial para hacer que los estudiantes "ingresen en la zona".

Esta combinación requiere esfuerzo, proporciona una gran satisfacción en el éxito y avergüenza poco en el fracaso, e indica que usted cree en los estudiantes.

Los niños que juegan a videojuegos se aburren con los juegos demasiado fáciles, pero abandonan rápidamente si el juego es demasiado complicado. Nada les motiva para seguir jugando. Cuando los niños pueden escoger su nivel de dificultad, tienden a inclinarse hacia juegos que sean difíciles, pero en los que sea posible ganar con un elevado grado de esfuerzo.

El éxito en un nivel de juego lleva a un nuevo nivel de desafío, más difícil. Las tareas escolares pueden establecerse del mismo modo.

Una forma de asegurase de que los estudiantes se enfrentan al nivel adecuado de desafío es diseñar cada tarea con diversos grados de dificultad, desde el fácil hasta el muy difícil, y dejar que los estudiantes decidan qué nivel es adecuado para ellos. Llamo a estas tareas “hojas de problemas”.

A primera vista, las hojas de problemas se parecen mucho a aquellas aburridas y tediosas fichas de trabajo que tanto temen los estudiantes. La diferencia está en el desafío. Como los estudiantes escogen y tratan de alcanzar sus propios objetivos, las hojas de problemas se entenderán más como un juego que como una evaluación.

Al principio, muchos estudiantes escogen objetivos fáciles, pero, con el tiempo, el aburrimiento que supone lograr esos objetivos con poco o ningún esfuerzo y la falta de penalización por alcanzar los objetivos, crea la necesidad de escoger tareas más difíciles. Tenga en cuenta que, con las hojas de problemas, no caben recompensas por el éxito ni penalizaciones por el fracaso, pues, de lo contrario, los estudiantes no se aventurarán en áreas difíciles.

Para que esta estrategia funcione, las apuestas deben mantenerse bajas. Recuerde, el objetivo es aumentar el aprendizaje, fomentar la confianza en uno mismo y demostrar que cree en la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo

tareas que encierren un reto. No hace falta otra clase de incentivos.

Ser más “persistente” que los estudiantes

Mi amigo de siempre y colega Al Mendler dice con frecuencia sobre los estudiantes: “Debemos ser más obstinados con respecto a no rendirnos frente a ellos, de lo que son ellos para hacer que queramos rendirnos”. Esto es especialmente importante con los jóvenes conflictivos. Muchos de ellos han experimentado tantos fracasos en la escuela que han descubierto en ello una zona de consuelo. “No puedo fracasar al hacer las cosas”, piensan. Cuando le pregunté a Ramón por qué no parece esforzarse nunca en la escuela, replicó: “Es más fácil así”. Cuando le hice una pregunta similar a Suzette, alumna de uno de los últimos cursos de primaria de Montgomery (Alabama), dijo: “De ese modo, nunca puedo desilusionarme”.

La técnica que yo denomino Terminator, comentada en el segundo capítulo, demuestra el tipo de persistencia que debemos aplicar a los aprendices reacios. A los estudiantes que se han rendido, tenemos que decirles continuamente cosas como las siguientes:

•“Sé de otros profesores que te han dejado por imposible, pero yo no lo haré”.

•“Voy a preguntarte a diario cuánto te has esforzado porque me niego a creer que te hayas rendido del todo”.

•“Si crees que tú eres invencible, espera a ver lo invencible que puedo ser yo ”.

•“Voy a ponerte más difícil el fracasar que el rendirte”.

Marybelle visitó a su profesor de lengua del instituto un año después de su graduación. “Gracias”, dijo. “Me dijo que yo era la estudiante más obstinada que había tenido nunca y que, si utilizaba mi testarudez para lograr el éxito en algo, nada podría detenerme. Pensé en ello durante todo el verano y decidí matricularme en la universidad y no dejarlo hasta terminar una carrera. Usted tenía razón”.

Los estudiantes de muchas zonas urbanas y contextos difíciles poseen un conjunto de competencias necesarias para sobrevivir en la ciudad, que pueden traducirse en aplicaciones positivas y prácticas. Por ejemplo, el jefe de una banda puede tener unas competencias excepcionales de liderazgo. El gracioso de la clase puede mostrar buenas competencias en las relaciones interpersonales que podrían ser útiles para un puesto de comercial. Los estudiantes pueden tener habilidades artísticas o musicales reales que a menudo no demuestran.

Un docente que crea en los estudiantes puede darles esperanza ayudándoles a identificar sus puntos fuertes y mostrándoles cómo utilizar esas virtudes.

En primer lugar, elabore una lista con los estudiantes que, a su modo de ver, tengan sentimientos de desesperanza. Identifique después dos o tres atributos que posea cada uno de esos estudiantes. No importa que los atributos sean positivos o negativos. Lo que importa es la fuerza con la que los exhiba el estudiante. Con la ayuda de uno o dos colegas, piense cómo podrían aplicarse productivamente los atributos en cuestión. Trate de pensar en cómo puede utilizar el estudiante estos atributos para rentabilizarlos en sus oportunidades académicas y profesionales. Mantenga un diálogo en privado con el estudiante y establezcan conclusiones. Si usted o sus colegas conocen a estudiantes anteriores con atributos similares que hayan encontrado formas de aprovecharlos en oportunidades de futuro, averigüe si estarían dispuestos a visitar a sus estudiantes actuales.

He aquí un posible intercambio entre un profesor y un estudiante:

Profesor: He observado que eres muy ingenioso contando chistes y anécdotas graciosas. A veces, me avergüenzan o me molestan, pero siempre son divertidos y encierran algo de verdad.

Estudiante: ¿Cómo?

Profesor: ¿Te has dado cuenta de que casi todo el mundo se ríe cuando cuentas uno de esos chistes?

Estudiante: Sí, cierto.

Profesor: Apuesto a que, si dejaras de avergonzar a la gente, esos chistes te podrían ayudar a relacionarte con personas en los negocios. Realmente, podrías llegar muy lejos con tu humor y tu perspicacia. Vamos a probarlo en clase. Cuenta algunos chistes cada día, si quieres, pero procura no herir mis sentimientos o los de otros estudiantes. Al final de cada semana, te diré cómo lo estás haciendo.

El valor de la tecnología

Cualquier libro que se ocupe del ámbito de la educación debe incluir un comentario sobre la tecnología. Desde el momento en que comencé a pensar en este libro, la tecnología ha cambiado radicalmente. Tanto mi teléfono móvil como mi reproductor MP3 han quedado anticuados. Para mejor o para peor, puedo conectar a través de las redes sociales con personas a las que no he visto durante años. El texto ha sustituido a la conversación. El microblogueo permite la divulgación de información a miles de personas instantáneamente. Cuando este libro esté en sus manos, ¿quién sabe qué beneficios nos habrá aportado la tecnología?

Para los fines de este libro, no obstante, prefiero mirar la otra cara de la moneda. ¿Qué coste está teniendo para la educación la ubicuidad de la tecnología? Porque, con todos los aspectos positivos de la tecnología, también ha afectado profundamente a la conducta y a la motivación de los niños. Estos no salen a jugar como solían. Para muchos, “jugar a un deporte” implica una consola de videojuegos y un mando. La conversación se ha reducido mucho, junto con las habilidades sociales. Los alumnos hablan más en clase, por necesidad que por falta de educación. Los estudiantes se aburren fácilmente con el ritmo lento del aprendizaje. Como todo en la vida, los beneficios raramente llegan sin un coste y los beneficios de la tecnología se cobran un precio exagerado.

El mayor agujero creado por nuestra deslumbrante tecnología se encuentra en las relaciones interpersonales. Los docentes pueden llenar este abismo. Podemos hablar con los estudiantes y escuchar lo que tengan que decir. Podemos pasarles el brazo por el hombro. Podemos felicitarles por los éxitos. Podemos, en resumen, ocuparnos de ellos.

Las relaciones que forjamos con nuestros estudiantes pueden proporcionar una consistencia y una inmediatez que la tecnología no puede alcanzar. A los chicos les gusta la rapidez, pero aprenden mejor más despacio.

Podemos estimular, apoyar, apreciar y preocuparnos por los estudiantes como solo los humanos pueden hacerlo. Podemos hacer lo que ningún dispositivo tecnológico puede: creer en ellos y, de ese modo, promover en ellos la esperanza.

6. Acoger y aceptar a todos los estudiantes

Imagine que es Chuck, un estudiante de secundaria de un barrio marginal de New York. Cuando va a la tienda más próxima a comprar un pastelito, el propietario le dice: “Cuidado te estoy observando. No se te ocurra guardarte algo en el bolsillo”. Al mismo tiempo, cuando se dirige a la escuela desde su casa, debe ir con cuidado para no acabar en alguna calle controlada por una banda. Al final de la tarde, cuando llega por fin a casa, su madre no le pregunta cómo le ha ido el día. En cambio, le dice: “Ya era hora de que llegaras a casa. Vigila a tu hermana. Voy a salir”.

La escuela puede y debe ser un refugio para los estudiantes: un lugar seguro y amable. Las escuelas deben acoger a todos los estudiantes, con independencia de cómo se comporten y cómo se desenvuelvan académicamente. Los estudiantes que no son bien recibidos se convierten en estudiantes desmotivados.

Es mucho más probable que los estudiantes quieran aprender cuando conectan emocional, psicológica e intelectualmente con la escuela. Todo educador sabe que un estudiante aprende más, si quiere ir a clase, que si no quiere ir. La dificultad estriba en descubrir cómo llegar a aquellos estudiantes que se mantienen más reacios o distantes. Por desgracia, los métodos más eficaces de acogida son también los más ajenos a la cultura de la escuela típica. Las escuelas deberán cambiar significativamente, incluso drásticamente, si quieren tener éxito.

Los siguientes seis principios son orientaciones muy útiles para intentar conseguir estos cambios.

1. Las escuelas son para todos los estudiantes, no solo para los que se portan bien y tienen buenas calificaciones.

2. Aprender algo (incluso solo un poco) es siempre mejor que no aprender nada.

3. Cualquier procedimiento que ayude a los “buenos” estudiantes a ir mejor y a los “malos” estudiantes a ir peor no tiene cabida en la escuela.

4. Los estudiantes necesitan formar parte de algo más grande que ellos mismos.

5. Para ser mejores en algo, los estudiantes necesitan que la escuela les ofrezca oportunidades para poder demostrarlo.

6. Ayudar a otros compañeros ayuda a los estudiantes a su bienestar emocional.

A continuación, examinaremos cómo pueden ponerse en práctica estos principios.

Ofrecer oportunidades

Pregúntese si tienen sentido los siguientes escenarios:

•Un entrenador de béisbol le dice a un jugador: “Has desperdiciado demasiadas pelotas en el último juego. Te prohíbo practicar hasta que lo hagas mejor”.

•Un profesor de matemáticas le dice a un alumno: “Estás muy mal en cálculo; hasta que mejores, no puedes hacer nada de matemáticas”.

•Una profesora de arte dramático le dice a un estudiante: “Has olvidado estas líneas. Hasta que las domines, no puedes seguir ensayando”.

Es obvio que adherirse a esas prácticas sería ridículo. ¿Cuántos jugadores mejoran sin practicar, cuántos alumnos de matemáticas aprenden sin hacer nada de matemáticas o cuántos estudiantes de arte dramático interpretan eficazmente unas líneas sin posibilidad de ensayar? No pueden.

Sin embargo, continuamente decimos a los estudiantes cosas parecidas, con resultados parecidos. ¿Le suenan alguno de estos comentarios?

•“En la última excursión te portaste mal, no puedes ir a más excursiones hasta que no demuestres que has aprendido a comportarte”.

•“Uno no se comporta así en el patio de recreo; ponte en el rincón. No puedes jugar con tus amigos hasta que aprendas a comportarte”.

•“El viernes tendremos una fiesta con pizza para quienes hayan terminado su trabajo. Tú no has terminado el tuyo, así que no puedes venir”.

•“¡Tú! ¡Fuera del aula! No vuelvas hasta que aprendas a comportarte”.

Si la única manera de aprender una nueva conducta es practicarla, ¿por qué excluimos habitualmente a los estudiantes menos competentes de las oportunidades de practicar las conductas que necesitan dominar, a la vez que damos a los estudiantes ya competentes más oportunidades? ¿No debería ser de otra manera? La mayoría de las escuelas ofrecen actividades extracurriculares como incentivo para que los niños se esfuercen más, a la vez que impiden esas actividades, como castigo, por conductas inadecuadas. A menudo, ambas estrategias fracasan porque ni estimulan la buena conducta ni aumentan la motivación académica o conductual de quienes más la necesitan.

Por ejemplo, imagine que usted es un estudiante de la misma edad que sus alumnos. Se le ofrece a su clase una fiesta con pizza, una excursión interesante o alguna otra oportunidad especial para quienes hayan alcanzado un objetivo académico o conductual. A usted le dicen que no puede participar porque no se lo ha ganado. ¿Diría acaso: “¡Eso está muy bien! ¡La próxima vez me esforzaré más para ganármelo!”, o más bien: “¡Qué estupidez! ¡Me alegro de no tener que ir!”? A nadie puede sorprender que la mayoría de los estudiantes a los que se les niegan esas oportunidades respondan de forma negativa, normalmente despreciando la actividad.

Como en otras muchas situaciones de sus vidas, han aprendido que hace menos daño decidir que no quieren algo, que no pueden llegar a tener. O piensan que es mejor tener el control de la situación: argumentan, será mejor decirle al profesor que no quieren algo, que les han dicho que no pueden tener.

Es cierto que los estudiantes con buen rendimiento pueden esforzarse más para ganarse los incentivos, pero ellos ya están previamente motivados, por lo que el beneficio de la recompensa externa es mínimo. Los incentivos pueden funcionar a veces con estudiantes que tienen un rendimiento aceptable, pero casi nunca funcionan con los estudiantes menos motivados o con aquellos en riesgo de exclusión social que han aceptado ese resultado.

En pocas palabras, ofrecer actividades extracurriculares como incentivo funciona mejor con los estudiantes que menos lo necesitan, y peor con quienes más lo necesitan. Y eliminar estas oportunidades a modo de castigo no sirve para impulsar la motivación de los estudiantes que se esfuerzan.

Aceptar incondicionalmente

Al hacerme mayor, me sentía formando parte de algo más grande que yo mismo; formaba parte de una familia. Formar parte de una familia significaba que estaba protegido, que era amado y cuidado. Me enseñaban, me educaban, jugaban conmigo y me animaban. Pero también tenía responsabilidades. No podía avergonzar, abochornar o humillar a mi familia. Tenía que vivir con sus valores. Muchas veces, tenía que comprometerme. No siempre obtenía lo que quería. Pero no había nada que yo pudiera hacer, con independencia de lo malo que fuese, que impidiera que mi familia me amase o creyese en mí. Siempre supe que me amaban incondicionalmente.

Una clave para dar esperanza a los estudiantes y favorecer la motivación es aceptarlos y acogerlos de este mismo modo: incondicionalmente. La escuela puede convertirse para los estudiante en algo mayor que ellos mismos, algo de lo que pueden sentirse parte.

Yvette, una estudiante de secundaria de Jackson (Misisipi), aborrecía la escuela y contaba los días que le faltaban para poder abandonarla. Una amiga le dijo que debería probar en el equipo femenino de baloncesto. El director de la escuela era lo bastante inteligente para entender que, aunque sus calificaciones no la dejaban en buena situación para jugar en el deporte universitario, entrar en el equipo podía cambiar su actitud. Tenía razón. Yvette no solo entró en el equipo, sino que se convirtió en una de las mejores jugadoras. Muy pronto, resultó que soñaba con el momento de ir a la escuela. Mejoró sus calificaciones hasta el punto de poder matricularse en un centro escolar de educación secundaria y planeaba estudiar una carrera universitaria con una beca deportiva. El hecho de encontrar una conexión positiva con la escuela, que le diera seguridad en sí misma, cambió su vida. Si el director de la escuela de Yvette se hubiese limitado a cumplir estrictamente las normas, le habría impedido aquello que acabaría dándole la motivación que necesitaba desesperadamente.

Todo esto no quiere decir que los estudiantes no necesiten vivir las consecuencias de su mal comportamiento. Tratar de ofrecer una aceptación incondicional y un lugar en el que los estudiantes puedan sentirse seguros e incluidos no significa que la conducta inaceptable no tenga consecuencias.

La eliminación y la negación de oportunidades no son, consecuencias, sino, más bien, castigos impuestos por la escuela o el profesor y, como ya hemos comentado, es raro que el castigo sea un motivador eficaz. Aunque a veces sean necesarios, nunca deben estar en cabeza de la lista de estrategias preferibles.

En ocasiones, tenemos que pedir a los estudiantes que salgan de nuestras clases, pero, cómo lo hagamos es más importante que el hecho de hacerlo. A veces, las parejas, los padres y los hijos y los amigos necesitan un tiempo sin contacto. También los profesores necesitan la interrupción temporal del contacto con algunos estudiantes. Los tiempos fuera y las exclusiones de clase son, a veces, necesarias como medio para enseñar más eficazmente o, simplemente, para seguir adelante. Hay una diferencia, sin embargo, entre una corta separación y enviar el mensaje de que los estudiantes tienen que ganarse el derecho a estar en clase. Observe los diferentes mensajes ocultos en los ejemplos siguientes: “¡Fuera de clase! No vuelvas hasta que estés dispuesto a aprender”. Frente a: “Necesitamos separarnos algún tiempo antes de que la situación empeore. Espero que no sea por mucho tiempo”.

Estrategias de inclusión

Las tres preocupaciones principales a la hora de incluir a los estudiantes en experiencias de aprendizaje o extracurriculares, sean excursiones, deportes, privilegios en el patio de recreo, asambleas o cualesquiera otra funciones escolares son:

•Promover una actitud positiva en los estudiantes, de manera que quieran comportarse bien y estar motivados para aprender.

•Enseñar a los estudiantes las destrezas que necesitan para tener éxito.

•Facilitar un entorno seguro para otros compañeros.

Promover una actitud positiva en los estudiantes

La mayoría de los educadores cree que, si un niño se gana una oportunidad, la valorará más. Piensan ademas que el deseo del niño de ganarse la oportunidad se traducirá en una conducta adecuada. Los estudiantes con expectativas de éxito pueden estar motivados para ganarse actividades extracurriculares o beneficios especiales, sin embargo, cuanto más espere el estudiante un fracaso, menos eficaz será esta estrategia. Los estudiantes con bajas expectativas de éxito pueden comportarse mal a propósito, perdiendo así la oportunidad que se les ofrece, de manera que puedan tener la sensación de que controlan la situación.

Una mejor solución, aunque pueda parecer poco lógica, consiste en incluirlos, con independencia de lo que hayan hecho o hayan dejado de hacer. Aunque el castigo por determinadas conductas pueda ser necesario, la exclusión puede llevar a un empeoramiento de la motivación, lo cual, al final, llevará a nuevas conductas indeseables.

Debemos crear en el estudiante el sentimiento de que decepcionar a otros es peor que el castigo. Cuando hable con un estudiante al que previamente pueda haber excluido de una actividad extracurricular, hágalo en privado, con palabras bondadosas e inclusivas, y asegúrese de que lo que diga sea lo que quiere decir. Los chicos problemáticos captan perfectamente la hipocresía, y se cierran si notan una falta de sinceridad. Si tiene dificultades para pensar en algunas palabras amables que crea de verdad, busque una razón para creérselas. Por ejemplo, es probable que usted quiera realmente que el estudiante mejore y probablemente piense en algo bueno que se derivará de que el estudiante se una al resto del grupo. He aquí un ejemplo de lo que puede decir. He prescindido de la respuesta del estudiante en pro de la claridad, pero, en realidad, lo normal es que él tenga algo que decir:

•“La semana que viene iremos de excursión y he pensado mucho en si debes venir o no, dado lo ocurrido la última vez. He decidido que puedes venir, no solo en esta excursión, sino en cualquier excursión que haga la clase. Estarás incluido en todo lo que haga esta clase porque formas parte de ella. Además, si no vinieses, te echaría en falta. Siempre me haces reír y eso me encanta. Y sé que, aunque nunca lo vayas a admitir, tú también nos echarías de menos. Si te portas mal otra vez, eso tendrá otras consecuencias, pero no se te excluirá”.

Ante algo así, ¿usted querría esforzarse más o querría esforzarse menos?

Enseñar a los estudiantes las destrezas que necesitan para tener éxito

Si los estudiantes carecen de las destrezas necesarias para llevar a cabo su actividad, el mero hecho de ofrecerles actividades de valor no cambiará nada. Debemos enseñarles lo que necesitan saber. Esto es particularmente cierto en cuanto a las habilidades sociales. Muchos padres de niños de zonas periféricas trabajan muchas horas lejos de casa, con frecuencia en diversos trabajos y con poco tiempo para enseñarles a sus hijos habilidades sociales. Y, en algunos casos, los padres, simplemente, no están emocionalmente presentes en las vidas de sus hijos. A estos estudiantes no hay que apartarlos de las oportunidades de aprendizaje de la escuela porque sus padres les enseñen menos que otros. No ayuda en nada castigarlos por tener padres despreocupados o sobrecargados de trabajo.

Haga una lista de las conductas de los estudiantes que le preocupan y dedique tiempo para enseñarles a corregir esos comportamientos de un modo no punitivo. Recuerde que no es suficiente decir a los estudiantes qué conductas tienen que corregir. Debe decirles también cómo modificarlas. Por ejemplo, decirle simplemente a un estudiante que no se pelee es el “qué”, mientras que dar a los estudiantes estrategias para manejar su ira es el “cómo”. Ambas cosas son necesarias.

Los estudiantes pueden entender que agredir a otros es inapropiado pero no saben cómo evitarlo sin instrucción práctica. Enseñar habilidades sociales es como enseñar deportes, arte dramático o habilidades académicas. Implica explicar las habilidades, ejemplificarlas y dar muchas oportunidades de práctica. Los buenos entrenadores saben que la actuación no puede cambiar con una sola práctica. La repetición conduce al máximo rendimiento. Y en el caso de las habilidades sociales no se requiere menos.

Con frecuencia, es comprensible el impulso que lleva a la conducta indeseable. Es comprensible, por ejemplo, que un estudiante que crea que ha sido insultado quiera defenderse por su cuenta. Usted puede iniciar el diálogo con este estudiante reconociendo la validez de ese impulso, antes de criticar la conducta

resultante: “Una cosa que me gusta de ti es que sabes defenderte. Nunca dejes a nadie que te insulte o que ofenda a tu familia. Eso lo admiro. Pero no puedes hacerlo golpeando a tus compañeros. Hay mejores formas de defender tu honor y yo te las voy a enseñar. Después, puedes ayudarme a enseñárselas al resto de la clase”.

Facilitar un entorno seguro para otros compañeros

Incluir a los estudiantes problemáticos en las oportunidades de aprendizaje y extracurriculares conlleva riesgos. Pueden poner en peligro a otros estudiantes, al personal de la escuela o a otras personas. Podemos contrarrestar esta amenaza poniendo cuidadosamente en relación al estudiante con adultos, con estudiantes mayores o, la opción que prefiero, con ancianos. Estas personas tienen un amplio conjunto de habilidades que pueden compartir con una generación deseosa de interactuar con ellos. Pueden participar como acompañantes en excursiones, como tutores y como mentores. Pueden jugar con los niños más pequeños en el patio de recreo y contarles sus experiencias de vida, tanto a nivel personal como profesional.

Los jóvenes problemáticos parecen cambiar milagrosamente en compañía de personas mayores. Quienes han presenciado esas interacciones sostienen que los jóvenes problemáticos se relacionan mejor con los ancianos que con compañeros de clase más responsables. Ambas partes se benefician en gran medida de la relación. Añadir actividades significativas a la vida de los ancianos los ayuda a vivir más, y más felices, especialmente si están solos.

Por supuesto, no todas las personas ancianas son buenas compañías o buenos mentores para los niños. Asegúrese de plantear las mismas cautelas que utiliza cuando pide a un adulto que interactúe con los estudiantes.

Fomentar el altruismo

Esta opción para facilitar un entorno seguro para todos los estudiantes y profesores sirve a una doble finalidad. Dije antes que la mala conducta requiere una consecuencia. Mi método favorito para abordar la conducta indeseable tiene la ventaja de motivar a los estudiantes, ayudándolos a curar su dolor y haciendo que se sientan bienvenidos a la escuela o al aula, y todo ello al mismo tiempo. Llamo a este método el altruismo como consecuencia.

Cuando los estudiantes se portan mal, lo solucionan ayudando a otros estudiantes que lo necesiten. Aunque pueda parecer más un castigo que una consecuencia, tenga presente que, mientras que los castigos tratan de hacer que los estudiantes sufran, para evitar que se comporten mal en el futuro, las consecuencias están pensadas para ayudar a los estudiantes a aprender a hacer mejores elecciones. Una consecuencia puede ocurrir como el resultado natural de las elecciones de un estudiante o como una situación de aprendizaje orientada a atajar la causa de la conducta problemática (en vez de la conducta misma).

Cuando los chicos que no se sienten acogidos ayudan a otros, se dan cuenta con frecuencia de que son necesarios y tienen algo que ofrecer, lo que les lleva a un mayor sentido de su valía personal.

En la mayoría de las escuelas, una pelea lleva a expulsiones de entre tres y cinco días. Esto es tan eficaz como dar dinero a ladrones de bancos. Los estudiantes expulsados se dedican a ver la televisión, jugar a videojuegos, estar en la calle pasando el rato y, en general, divertirse. Algunos pasan el día mandando mensajes a sus amigos que están en clase, creando así una distracción sin estar siquiera en la escuela. En vez de mandarlos a casa, ¿por qué no enviar a estos estudiantes a una clase inferior para ayudar a otros alumnos problemáticos

durante el tiempo de la expulsión? Entre las tareas que podemos encargarles, pueden figurar tutelar, actuar como “hermano mayor” con estudiantes que estén siendo acosados, supervisar el patio de recreo, colaborar en excursiones u ocuparse de la vigilancia del comedor.

He trabajado con varias escuelas que han probado este procedimiento y he conseguido resultados notables. Los estudiantes de ambas partes se benefician considerablemente. Pero recuerde, este procedimiento pretende ayudar a sanar y nunca debe utilizarse como una oportunidad que haya que ganarse.

Hay tres situaciones en las que este enfoque funciona bien: como consecuencia del mal comportamiento; como estrategia motivadora para alumnos desmotivados que no se comportan mal, y como estrategia motivadora para alumnos de alto rendimiento o que rinden adecuadamente.

Estudiantes que se comportan mal

Tutelar, colaborar en excursiones o cualquiera de las tareas antes mencionadas puede sustituir al castigo, la expulsión, o las llamadas a casa. Muchas escuelas que han adoptado este enfoque han convertido las aulas con alumnos expulsados de clase en laboratorios de tutoría. Los estudiantes enviados al aula de alumnos expulsados forman equipo con otros estudiantes que necesitan ayuda de tutoría. El tiempo de expulsión se convierte así en una oportunidad altruista. Y, como “el dolor entiende el dolor”, los jóvenes problemáticos se relacionan de forma positiva.

En la Fisher Middle School de San José (California), por ejemplo, observé a un estudiante pandillero de secundaria que había sido emparejado con un alumno de primaria que le decía a éste que no se metiera en una banda porque “no era tan divertido como parecía”.

A un estudiante de secundaria de Flint (Michigan) lo apodaban “el acosador” porque allá donde fuera, otro estudiante era agredido por él. Enviamos a este pequeño acosador a una clase de primaria para ayudar a tutelar a un niño que leía mal. El estudiante acosador tampoco leía bien, trabajaba poco en el aula y no entregaba las tareas, pero esto no importaba porque nuestro objetivo era de mayor importancia. El alumno acosador respondió de forma muy negativa: “Yo no voy con ninguno niño de primaria. No puedes hacer que vaya. Tú no eres mi jefe”. Nosotros le respondimos tranquilamente: “En realidad, somos tus jefes y podemos hacer que vayas a la clase de primaria. Sin embargo, no podemos obligarte a que seas tutor de nadie, por lo que, si lo prefieres, puedes ir allí y no hacer nada”. Los niños, y los adultos a este respecto, harían casi cualquier cosa antes que no hacer nada. Tras un día o dos, el alumno de secundaria preguntó si podría hacer de tutor.

En una semana, más o menos, el comportamiento del estudiante de secundaria comenzó a cambiar. Este empezó a peinarse con cuidado y a estirarse la camisa antes de ir al aula. Incluso pidió a su maestro que lo ayudara a idear formas de hacer que su “alumno” hiciera las tareas para casa. Mientras tanto, sus propias calificaciones mejoraron. La mejora más importante, sin embargo, se observó respecto a sus habilidades sociales; dejó de hacer daño a otros estudiantes.

Esta estrategia habría fallado si el estudiante se tuviera que haber ganado el privilegio de tutelar o si la mejora de su comportamiento hubiese dado fin a su “sentencia” de tutela. Ayudar a otro estudiante curó algunas de las heridas que lo impulsaban a hacer daño a otros. Imagine la sorpresa del director cuando nuestro antiguo “acosador” pidió, cuando su alumno tutelado cayó enfermo y tuvo que faltar dos semanas a la escuela, si podía ir a la casa del pequeño para ayudarlo. Explicó: “Tendré que ponerme al día en mi trabajo, pero él ahora me necesita realmente”.

Innumerables víctimas de guerra, desastres naturales y enfermedades graves se han podido sanar de sus heridas emocionales ofreciendo su ayuda a otras

personas que sufren experiencias similares. El escenario escolar no es diferente.

Una de las preocupaciones que he oído con respecto a trasladar a estudiantes problemáticos a otras aulas es el temor de que el docente que lo recibe añade a su clase otro alumno problemático. Pero, como demuestra la situación de nuestro reformado estudiante "acosador", en realidad, ocurre lo contrario. Como el estudiante que presta ayuda pasa el tiempo con uno de los alumnos problemáticos del maestro en cuestión, éste tiene un problema menos del que ocuparse. Todos salen ganando.

Estudiantes desmotivados pero que no se comportan mal

Los estudiantes que aparecen por el aula, pero no hacen nada mientras están allí, pueden beneficiarse de que los envíen a otra aula dos o tres veces por semana para ayudar a estudiantes más pequeños o con necesidades educativas específicas. Una de las mejores maneras de aprender una materia es enseñársela a otros, de manera que los estudiantes mayores pueden ayudar a los más pequeños en la materia de la clase que dejen; por ejemplo, si no estaban haciendo nada en su clase de matemáticas, puede enviárselos a que ayuden a otros estudiantes con las matemáticas. La relación entre un estudiante pequeño y otro mayor aumenta la motivación de ambos para aprender.

Estudiantes de alto rendimiento o que rinden adecuadamente

Uno de los temores con respecto a esta estrategia se basa en la creencia de que es erróneo recompensar el mal comportamiento. Algunos docentes me han preguntado: "Si la única manera de llegar a ayudar a otros es ser malo, ¿no querrán los chicos buenos ser malos para hacerlo así?". Este planteamiento tiene visos de verdad, pero el problema puede solucionarse permitiendo que un estudiante preste ayuda si quiere hacerlo. Del mismo modo que no debe

excluirse del aprendizaje y de las oportunidades extracurriculares al joven problemático, tampoco hay que excluir de las oportunidades especiales a los chicos que se comportan bien o que tienen un alto rendimiento.

Un beneficio adicional del altruismo es que enseña el valor de ayudar a otros. Las escuelas están diseñadas primordialmente para ayudar a los individuos de un modo egoísta, preparándolos idealmente para lograr el éxito en la universidad, en el puesto de trabajo y en la vida. Me encanta la idea de que el éxito, en este caso, signifique ayudar a otros así como a nosotros mismos. En el curso de una reciente conversación que mantuve con Dwight Allen, Dwight comentó, “la riqueza de la vida es el servicio que podemos prestar a otros. Ese es uno de los grandes secretos de la creación”.

Hacer las cosas habituales de otra manera

En el transcurso de la jornada, usted puede hacer muchas cosas para que los estudiantes se sientan bienvenidos y aceptados. Trate de saludar personalmente a los estudiantes problemáticos siempre que sea posible. Pregúnteles cómo han pasado la noche. Comente un acontecimiento deportivo en el que hayan participado. Deséeles una buena clase. Dígales que se alegra de que hayan venido a la escuela. Pregúnteles si hay algo especial que usted pueda hacer para ayudarlos a alcanzar sus metas.

Pida a sus alumnos que piensen en el mejor profesor que hayan tenido nunca. Haga que escriban o digan lo que hacía ese profesor para convertirse en su docente favorito. Pídales que piensen en lo que hacía el profesor que les ayudaba a disfrutar de la clase. Utilice tantas de sus respuestas como sea posible, especialmente con sus estudiantes más difíciles. Si un estudiante no tiene un profesor favorito, pídale que le diga qué cree que tendría que hacer un profesor para llegar a ser su favorito.

Cuanto más bienvenidos y aceptados se sientan los estudiantes y cuánto más se vean como parte de la escuela o de la clase, menos probable será que se comporten mal, y más probable será que se dediquen a aprender.

Las ideas presentadas en este capítulo no son parches rápidos. Exigen compromiso. A largo plazo, sin embargo, merece la pena el trabajo requerido para implementarlas, porque siempre es más fácil enseñar a chicos comprometidos con su progreso académico y su entorno que enseñar a quienes no lo estén.

7. Elaborar lecciones motivadoras

Cuando los estudiantes han desarrollado actitudes positivas con respecto a la escuela o a la clase, tenemos que diseñar lecciones que impliquen, estimulen, entusiasmen, iluminen y creen el deseo de aprender. ¿Cuántas veces ha tenido de fondo un programa de noticias de televisión, “enganchándolo” solo una noticia que le ha llamado la atención? Las grandes lecciones obligan a los estudiantes a prestar atención de igual manera. Cuando los estudiantes están activamente comprometidos, se les plantea un reto, así se despierta su sentido natural de curiosidad. Entonces. la motivación se dispara. He aquí algunas formas de que sus lecciones puedan “enganchar” a sus estudiantes.

La importancia de una buena presentación

Si vive con otras personas, ¿cuánto tiempo le lleva generalmente descubrir cuándo están de mal humor: horas, minutos, segundos?

¿Ha visto alguna vez a un niño que vea la televisión con el mando a distancia en sus manos? ¿Cuánto tiempo tarda el niño en cambiar de canal si está aburrido: horas, minutos, segundos? Los estudiantes llegan a clase y determinan si les gusta o no una clase en los primeros minutos. Como dice mi amigo Mark Phillips, de la San Francisco State University: “los estudiantes tienen en su mente un mando a distancia con tres botones: encendido, apagado e interrupción”.

En los cursos de primaria, esto es así cada vez que cambia la lección. Los primeros cinco minutos de clase pueden determinar la actitud de los alumnos, especialmente de los problemáticos, para el resto de la clase. El comienzo funciona mejor cuando lleva a los alumnos a pensar, “hoy va a ser divertido”.

Las actividades con las que suelen empezar la clase los maestros como controlar la asistencia, distribuir papeles, recoger papeles, etc., es mejor hacerlas después de que la clase haya tenido un buen principio. Si alguna de estas actividades ha de hacerse al principio de la clase, procure que las haga un alumno mientras usted comienza la lección con algo más atractivo. No empiece nunca la clase con: “Bueno, chicos, abrid los libros por la página …”. Sería como invitar a sus estudiantes a que duerman la siesta.

Utilice “avances” de los contenidos

Los “avances” son una forma muy buena de llamar la atención de los alumnos y despertar su curiosidad acerca de lo que se va a explicar a continuación. Descubrí la eficacia de los avances mientras miraba las noticias. El presentador dice siempre: “A continuación...” y, si somos suficientemente curiosos, permaneceremos atentos a los tres anuncios y otras dos historias, y acabaremos encontrándonos con lo que prometía el avance.

Porpongo aquí dos avances, uno para la clase de lengua y otro para matemáticas, que ilustran esta estrategia:

•Lengua. ¿Cuál de los siguientes avances interesaría más a los estudiantes con respecto a la próxima clase de lengua: “Mañana empezaremos una unidad sobre William Shakespeare. Leed, por favor, el primer acto de Como gustéis ”, o bien, “mañana veremos la obra Como gustéis de William Shakespeare, que encierra más misterios que un episodio de “ Mujeres desesperadas ”?

•Matemáticas. ¿Cuál de los siguientes avances haría que los estudiantes se interesasen más por la siguiente clase de matemáticas: “Mañana estudiaremos las funciones. Por favor, esta tarde haced esta ficha de trabajo”, o bien, “mañana veremos cómo se utilizan las funciones en el desarrollo de los videojuegos. Después, crearemos nuestro propio videojuego para compartirlo con el resto de la escuela”?

En principio, es difícil pensar en buenos avances, pero, una vez que se acostumbre a utilizarlos, formarán parte natural de su repertorio. Con el fin de

trabajar con eficacia, los avances deben apelar a los estudiantes menos motivados de la clase. Esto requiere que conozca bastante sus intereses para establecer una conexión convincente con el contenido que anuncie. Además, debe impartir después el contenido basándose en el avance, en caso contrario, los estudiantes dejarán de escucharlo.

Conectar canciones con los contenidos

Divida la clase en pequeños grupos y pida a cada grupo que haga una lista de sus canciones preferidas. Pida o sugiera encarecidamente que escriban el nombre de la canción si la conocen. No es necesario que haya consenso; es más importante hacer una lista lo más larga posible. Cuando estén confeccionadas las listas, pida a los estudiantes que conecten de alguna manera un título de la canción de la lista con el tema que se vaya a estudiar. Le asombrará lo que consiguen sus alumnos; conectar algo que les gusta con algo que haya que estudiar es una forma positiva e interesante de empezar cualquier lección. Otra forma de hacer esta actividad es decirles de antemano a sus alumnos cuál va a ser el tema y que traigan ideas de canciones a la clase.

Yo me he hecho mi propia lista de canciones. Pensé en utilizar canciones populares actuales, pero pensé también que, cuando el libro viera la luz, es casi seguro que unas canciones nuevas habrían sustituido a las que yo hubiera escogido, por lo que simplemente escogí canciones relevantes para mí. Las canciones que escojan sus alumnos serán populares en el momento de que se trate y serán relevantes para ellos.

Despertar la curiosidad

Grandes preguntas conducen a grandes aprendizajes. Una gran pregunta traspasa la piel de los estudiantes, de manera que la curiosidad les impulsa a buscar la respuesta. He aquí algunas muestras de preguntas en diversas áreas de contenido, que los docentes han compartido conmigo:

•Matemáticas (secundaria) : ¿Qué tiene en común Martin Luther King con el álgebra? Respuesta: Ambos tienen que ver con la igualdad.

•Lección de ciencias sobre las partículas: ¿Qué es lo más pequeño que has tenido nunca en la mano?

•Clase de Sociales (nivel superior) estudiando los movimientos migratorios : ¿Hay algo que tus padres podrían hacerte, que te hiciera marcharte de casa?

•Arte (primaria): Si los seres humanos pudieran tener un color diferente de los colores que ya tienen, ¿de qué color serían? ¿Por qué crees eso? Dibuja a algunas personas de ese color.

•Matemáticas (todos los niveles): ¿Cómo pueden jugar cuatro personas a un videojuego diseñado para dos jugadores?

•Lengua (secundaria) : Si Hamlet fuese una serie de televisión, ¿qué título le

vendría mejor?

•Ciencias sociales (secundaria) : Si Napoleón extendió el nacionalismo, ¿por qué lo hundió el nacionalismo?

•Geografía: ¿Por qué tiene Israel más tierra fértil que otros países de Oriente Medio que comparten el mismo desierto?

•Biología (secundaria) : Si las mujeres son el único sexo que puede lactar, ¿por qué los hombres tienen pezones?

•Educación física (secundaria) : ¿Por qué es más difícil controlar un balón de fútbol en el gimnasio que sobre hierba?

•Psicología (secundaria): ¿Pavlov salivaba con sus perros cuando oía una campana?

•Educación física (secundaria) : En un partido de un campeonato, ¿es mejor que el entrenador diga: “aunque perdáis, estoy muy orgulloso de vosotros” o: “mejor que juguéis al máximo, porque, si perdéis, no sois nada”?

•Ciencias (primaria): Si tu sangre es roja, ¿por qué tus venas son azules?

Los estudiantes son muy buenos para pensar sus propias preguntas sobre un tema. Tras darles algunas preguntas de muestra, pídales que hagan un torbellino

de ideas con tantas preguntas como puedan en un espacio de tiempo controlado. Diez minutos suele funcionar bien. Deje que los estudiantes respondan preguntas distintas de las suyas en una discusión de clase o en grupos.

Animar a los estudiantes a encontrar y adivinar las respuestas

La mayoría de las clases empiezan con respuestas en forma de contenidos que se imparten, comentan, leen o describen de alguna manera, seguidas de preguntas en forma de test, examen o discusión. Esta es una forma antinatural de secuenciar la actividad. En el curso normal de los acontecimientos, las preguntas van antes que las respuestas. De hecho, las preguntas crean la necesidad de las respuestas.

¿Si ha comprado alguna vez software para su ordenador?, ¿ha estudiado el manual antes de insertar el disco de instalación? La mayoría de la gente no, a menos que tenga una pregunta. Cuando compró su último automóvil, ¿leyó el manual del usuario antes de sacar el coche del concesionario? Probablemente no. Por regla general, no nos preocupamos por las respuestas a menos que nos den información sobre una pregunta que tengamos. Lo mismo cabe decir de las grandes lecciones que motivan. Todos los estudiantes tienen el deseo natural de comprender el desconcertante mundo que les rodea. Al comenzar las clases con grandes preguntas, antes de presentar las respuestas, apelamos al sentido de curiosidad de los estudiantes y creamos el deseo de aprender. El aprendizaje se hace incluso más consistente cuando los estudiantes hallan las respuestas a las preguntas por sí mismos, individualmente, por parejas o en pequeños grupos.

Casi todas las áreas de conocimiento tienen su propia expresión especializada con el significado de “adivinar”: crear hipótesis, estimar, inferir, pronosticar y predecir. Si un estudiante responde siempre a una pregunta con un “no lo sé” o algo parecido, pida al estudiante que adivine la respuesta. Cuando un estudiante ha adivinado, aunque sea a lo loco, se crea el interés por saber cuánto se ha acercado a la respuesta correcta.

¿Alguna vez ha hecho algún pasatiempo de una revista y no ha mirado la respuesta correcta en otra página para comprobar si lo ha hecho bien? La misma psicología vale para el proceso de aprendizaje. Cuando yo daba clase, unas dos veces al mes decía a mis alumnos que no tenían tarea para casa; lo único que tenían que hacer era adivinar las respuestas. En realidad, les prohibía hacer ningún trabajo (resulta divertido el hecho de que muchos estudiantes hicieran "trampa" e hicieran el trabajo). Al día siguiente estaban muy intrigados por saber cuánto se habían acercado sus adivinaciones a las respuestas reales.

Plantee preguntas a los estudiantes y pídales que adivinen las respuestas a lo largo de su clase. Puede hacer que los estudiantes adivinen individualmente, por parejas o en pequeños grupos. He aquí algunos de mis ejemplos favoritos:

•Ciencias: Levante un objeto extraño o señale una reacción química y pida a los estudiantes que adivinen para qué se utiliza.

•Matemáticas: Pregunte si sus estudiantes preferirían recibir un millón de euros en una sola vez o recibir un céntimo el primer día del mes, doblando después la cantidad cada día durante el mes entero.

•Ciencias sociales: Presente hechos poco conocidos sobre personajes históricos o famosos y pida a los estudiantes que adivinen a quién se refieren. A los alumnos más pequeños se les pueden dar múltiples opciones.

•Arte: Pida a los estudiantes que adivinen qué color va mejor en una pintura incompleta.

•Literatura: Adapte el ejemplo de ciencias sociales a los personajes de un libro. Haga que los estudiantes adivinen finales alternativos de cuentos cortos.

•Música: Toque parte de una canción y haga que los estudiantes adivinen las notas siguientes.

•Psicología: Haga que los estudiantes adivinen una enfermedad mental basándose en unos pocos síntomas.

•Educación física: Haga que los estudiantes adivinen qué regla no es legítima en un juego determinado al que vayan a jugar.

El poder elegir da a los estudiantes una sensación de control sobre los temas de estudio y sobre la evaluación de su actuación. Para los estudiantes con problemas de control o una fuerte necesidad de mayor control sobre su vida, la posibilidad de elegir puede reforzar eficazmente su motivación. Cuando señale tareas para casa, proponga proyectos de clase, escoja materiales de lectura o componga preguntas de examen; tenga presente que cuantas más opciones tengan los estudiantes, más probable es que encuentren algo con lo que puedan conectar y que los motive.

Asegúrese de dar suficiente variedad y cantidad de opciones. Dejar que los estudiantes escojan 14 problemas para casa de un conjunto de 15 no es una opción real. Compruebe que la razón es de un tercio a un medio; por ejemplo, dejar que los estudiantes escojan 10 de 15 preguntas, es suficiente. Para una opción muy motivadora, invite a los estudiantes a crear sus propias alternativas, sean las preguntas de test, proyectos o actividades en el aula.

Ofrecer opciones dentro de exámenes o test tiene tres grandes ventajas. La primera es el sentido de control y potenciación del estudiante que ya hemos mencionado. La segunda es que los estudiantes acaban respondiendo a todas las preguntas. ¿De qué otra manera pueden decidir cuáles son las mejores, para responder oficialmente al test? La tercera, y quizá la mayor para el profesor, es el descenso espectacular del número de correcciones. Si los estudiantes solo tienen que responder a la mitad de las preguntas de un test, eso supone un descenso del 50% de las respuestas que hay que leer, evaluar y comentar.

Pequeñas actividades para hacer una lección más interesante

Cuando los estudiantes ven que pueden mejorar, están motivados para continuar. Pero lo contrario también es cierto. Cuando los estudiantes no mejoran después de una secuencia de enseñanza, pierden la esperanza, y la motivación desciende. No obstante, como comentamos antes, es importante no asignar a los estudiantes tareas que sean demasiado fáciles. La finalización satisfactoria de una tarea que esté por debajo del nivel de competencia de los estudiantes no enorgullece a la persona ni le da sensación de logro. Es mejor enseñar a los estudiantes las destrezas necesarias para abordar tareas que supongan un desafío, que garantizar el éxito en tareas demasiado fáciles.

Si tenemos presente que la motivación está más relacionada con el cómo enseñamos que con el qué enseñamos, las sugerencias que siguen pueden hacer divertido, desafiante e interesante cualquier contenido. Pero esto es solo el principio. Cuando empiece a pensar de otra manera, su mente se adaptará para encontrar lecciones más nuevas, más interesantes, por su cuenta. En béisbol, golpear la pelota enviándola adonde uno quiere se conoce como “encontrar el punto óptimo”. Transformar una lección ordinaria en otra extraordinaria es, sin duda, encontrar también el punto óptimo.

A continuación incluyo una serie de actividades, más de veinte, que pueden potenciar cualquier lección para hacerla más estimulante, interesante, atractiva y motivadora. Muchos profesores han utilizado estas actividades en diversos grupos de edad y todos han llegado a un alto grado de éxito en ambientes díficiles, incluso con los alumnos más reacios.

Identificar características positivas y negativas del profesor

Ya hemos comentado lo útil que puede ser saber lo que los estudiantes sienten que necesitan de usted, y lo que no necesitan, en su proceso de enseñanza. Esta actividad reta a los estudiantes a que representen artísticamente esas características. Pida a sus estudiantes que piensen en uno de sus mejores profesores, uno con el que hayan alcanzado el éxito, y que dibujen un símbolo para representar a ese profesor. A los alumnos más pequeños, puede facilitarles símbolos como arcoiris, emoticonos y globos; después deje que cada alumno escoja el que más le guste.

Luego deje que hagan lo mismo con un profesor con el que les haya costado alcanzar éxitos (diciéndoles, además, que no quiere que mencionen nombres). Pida a los estudiantes que escriban debajo de cada símbolo, o que comenten lo que hacían los profesores que les condujo a los éxitos y a los fracasos. Haga un gráfico para colgar en la pared en el que se mencionen las cosas que usted hará, y las que no hará, como resultado de la actividad.

Crear un dibujo con su “profesor perfecto”

Divida la clase en grupos de entre tres y cinco estudiantes. Facilite a cada grupo una hoja grande de papel y pídales que hagan un dibujo o un collage del profesor perfecto. Promueva el humor. Pegue los dibujos alrededor del aula y haga una galería dentro de la clase. Durante la visita de la galería, haga que cada grupo explique lo que incluye en su dibujo y por qué. Tras la visita a la galería, organice una discusión acerca de cómo debería actuar usted para ser como los dibujos. Otra actividad interesante es repetir el mismo procedimiento con dibujos del “estudiante perfecto”.

Comentar alegorías

Cuente a los estudiantes un relato convincente y pídales que respondan al final a una pregunta difícil. Pídales que comparen su conducta de la vida real con sus respuestas y que comprueben si coinciden. El proceso de extrapolación de los elementos del relato a sus propias vidas y decisiones suele llevar a una discusión fructífera.

Por ejemplo, Dwight Allen me enseñó la siguiente alegoría que utilizo con gran éxito en mis seminarios. Tiene muchos puntos posibles de discusión y se relaciona directamente con el contenido de este libro.

Empiezo presentando el siguiente escenario: “Si te esforzaste mucho para subir una montaña y sentiste un gran orgullo al alcanzar el objetivo de llegar a la cima, descubriendo después un ascensor por la otra cara de la montaña, ¿le hablarías del ascensor a un amigo que quisiera escalar la misma montaña? ¿Por qué?”. Después, pregunto: “¿a qué estudiante se valora más, al que se esfuerza pero consigue trepar solo hasta la mitad de la montaña o al que llega a la cumbre utilizando el ascensor?”. Por último, pregunto: “¿quién consigue un sobresaliente: un estudiante que se esfuerza mucho y acierta un 50% o uno que no se esfuerza en absoluto pero consigue un 95%?”.

Justificar las respuestas

La influyente educadora estadounidense Madeline Hunter recomendaba que, cuando los estudiantes dieran respuestas erróneas, los educadores reconociesen la parte que estaba bien antes de corregir la parte equivocada. Por ejemplo, si pidiera a la clase que nombrara al primer presidente de los Estados Unidos y un estudiante contestara: “Abraham Lincoln”, usted podría responder: “Es cierto que fue presidente de los Estados Unidos, pero no fue el primero”.

Los estudiantes se animan más a participar en las discusiones de clase cuando se valoran sus respuestas. No obstante, creo que la justificación de las respuestas tiene sus límites. Si el estudiante contestara: “Mick Jagger”, por ejemplo, no le diría: “Es varón, como han sido todos los presidentes de los Estados Unidos”. En cambio, podría hacer un chiste, insertando una trivialidad: “Probablemente conseguiría más votos que nadie si pudiera presentarse, pero un ciudadano británico no puede ser presidente de los Estados Unidos. ¿Alguien tiene alguna opinión sobre esa ley?”. Cuando más valoremos y apreciemos las respuestas de los estudiantes, más probable será que quieran participar todos los estudiantes.

Planificar

La planificación es crucial para desarrollar la responsabilidad y está íntimamente relacionada con la motivación. Cuando pensamos en cómo realizar las tareas o desarrollar proyectos a largo plazo, planificar es una herramienta muy útil. Cuando los estudiantes elaboran sus propios planes, lo más probable es que se comprometan con ellos. Los planes funcionan mejor cuando son detallados y específicos. “Acabaré mi proyecto a tiempo” no es lo bastante específico para ayudar en la planificación, mientras que decir: “Miraré en internet para obtener una lista de recursos, tomar notas cuidadosas y hacer una lista preliminar de cuentos potencialmente útiles” manifiesta acciones específicas y concretas.

Otro uso divertido de la planificación consiste en que los estudiantes elaboren planes imaginarios para personas que estén estudiando. Pídales que consideren cuál sería el mejor plan para Benjamin Franklin, Marie Curie o Pablo Picasso, por ejemplo. Esta actividad es flexible y abierta; las posibilidades son infinitas y dependen de los objetivos de la lección.

Facilitar experiencias concretas

Mihaly Csikszentmihalyi (1990) descubrió que las experiencias concretas son más motivadoras que las experiencias abiertas. Así, los estudiantes están más motivados cuando saben cuánto tiempo durará una tarea, especialmente si es rutinaria.

Diga a los estudiantes que la clase trabajará sobre la ortografía de durante treinta minutos, por ejemplo, y cumpla el horario. Si ha asistido alguna vez a un seminario en el que el presentador haya superado el tiempo marcado para hablar, probablemente recuerde lo desmotivado que se sintió de repente para seguir escuchando. Del mismo modo, cuando los retrasos aeroportuarios se anuncian en pequeñas fracciones de tiempo, resulta mucho más frustrante que si facilitan de primeras el tiempo total del retraso, con independencia de lo largo que sea. Los estudiantes sienten lo mismo con respecto a las lecciones.

Autoevaluar

Con respecto a los ejercicios, las tareas para casa y otras de carácter rutinario, la motivación y el aprendizaje aumentan cuando los estudiantes corrigen y evalúan su propio trabajo. Normalmente, estos tipos de tareas no se califican ni registran. La autoevaluación es especialmente eficaz cuando los estudiantes escogen también su nivel de desafío.

Hacer que el estudiante represente lo que estudia

Durante una clase de biología impartida por mi colega Larry Quinsland, los estudiantes no acababan de entender de qué modo fluía la sangre a través del cuerpo y llevaba oxígeno a los distintos órganos. Larry resolvió el problema utilizando a los mismos estudiantes para formar el sistema cardiovascular, colocándolos en una configuración cuidadosamente planeada. Cuatro estudiantes representaban cada válvula del corazón; otros dos representaban los pulmones, y

otros estudiantes representaban otros órganos. Otros estudiantes recorrían el “sistema”, intercambiando tarjetas rojas por otras azules para simular el intercambio de oxígeno en el cuerpo. La misma técnica puede utilizarse para cualquier cuerpo o función mecánica que esté enseñando.

Elaborar anuncios

Me gusta de modo especial pedir a los estudiantes que se reúnan en pequeños grupos y elaboren anuncios sobre lo que van a estudiar o como resumen de una lección terminada. Cuando los estudiantes elaboran un anuncio positivo sobre el contenido que van a estudiar, empiezan la unidad con una actitud positiva hacia ella. Los estudiantes pueden crear anuncios para un conjunto casi infinito de temas, desde fracciones o la tabla periódica hasta Charles Dickens o la II Guerra Mundial. Estos anuncios pueden ser tan sencillos o tan complejos como ellos quieran y su elaboración puede llevar el tiempo que parezca adecuado a la unidad de estudio, desde una hora hasta una semana. La mayoría de las presentaciones de anuncios ocupan entre tres y siete minutos y pueden incluir una amplia gama de elementos: pósteres, sintonías, escenas cómicas, videoclips y gráficos de ordenador.

Hable con los estudiantes sobre los diferentes tipos de anuncios y anímeles a elegir el tipo de enfoque que prefieran para sus anuncios. Por ejemplo, sus anuncios pueden utilizar técnicas como la persuasión (convencer a la audiencia de que su producto es el mejor), el respaldo de famosos, la estadística, de usuarios satisfechos, la comparación con un competidor de primera fila, etc. El nivel de implicación individual de los estudiantes en la creación de los anuncios puede determinarse por el interés o la habilidad. Unos estudiantes pueden cantar o actuar, mientras que otros destacan en diseño gráfico o dibujo. Inventar anuncios consigue crear energía positiva en el aula; hacerlos se convertirá en una de las actividades favoritas de sus estudiantes.

Concursos

A los estudiantes les encantan las actividades que se asemejan a los concursos. Los concursos basados en los formatos de televisión sirven para hacer excelentes repasos y reforzar el contenido previamente estudiado. Recomiendo encarecidamente, no obstante, que prescinda de un aspecto de los concursos cuando los adapte para su uso en el aula: la eliminación por dar respuestas erróneas. Piense en los concursos de ortografía. Estos eliminan a los peores concursantes que necesitan mucha práctica y dan a los mejores más oportunidades de mejorar. Tenga cuidado para no excluir a quienes más práctica necesiten. Sugiero también evitar los equipos completamente masculinos o femeninos. Chicos y chicas deben aprender juntos en la escuela, igual que ocurre en el mundo de los adultos en los lugares de trabajo.

Aunque la competición amistosa puede reforzar el compromiso, recuerde en insistir en el carácter festivo del juego en vez de enfatizar el hecho de ganarlo. Aconsejo encarecidamente evitar los premios al grupo ganador. Todos los estudiantes deben disfrutar con la actividad o no será motivadora para ellos.

Debate sobre lo contrario

Presente a los estudiantes una pregunta de opinión, individualmente o en grupos, y pídales que tomen partido. Dígales que escriban tres o cuatro razones por las que crean que su opinión es acertada. Después, pídales que defiendan el punto de vista opuesto. Trate de escoger cuestiones que estén relacionadas con sus temas de estudio y con asuntos de gran interés para los estudiantes.

Rotación de respuestas

Por regla general, la discusión en clase se desarrolla a través de conversaciones

cara a cara entre el profesor y un estudiante. Cuando se llama a un estudiante, los demás suelen dejar de pensar o prestar atención. Para minimizar este fenómeno, llame a otros estudiantes para que comenten la respuesta del estudiante anterior. “¿Estás de acuerdo?”, “¿puedes añadir algo más?”, “¿qué ha querido decir con eso?” o “¿qué otras posibilidades hay?”, son buenas preguntas de seguimiento o de estímulo para continuar el diálogo. Insista en llamar a estudiante desmotivados sin avergonzarlos ni hostigarlos. Procure que entiendan que forman parte de la clase y que espera de ellos que participen.

Conectar con las aficiones

Cuantas más conexiones encuentre entre el contenido de las lecciones y las actividades que gustan a los estudiantes, más probable será que disfruten aprendiendo ese contenido. Empiece haciendo una lista de sus actividades y aficiones favoritas en casa. Escoja cinco o seis de la lista y elabore preguntas sobre esas actividades que se conecten con la lección. Pida a los estudiantes que escojan las preguntas que quieran responder, individualmente o en grupos.

Escribir canciones

A los estudiantes les gusta escribir canciones de cualquier género, pero siempre de su elección. Pedirles que escriban canciones sobre temas curriculares es una manera muy buena de generar entusiasmo por el tema que se vaya a estudiar. Incluso a algunos de los estudiantes más reacios les encanta esta actividad. Escuchar a los estudiantes cantar sus canciones es muy divertido.

Construir máquinas del tiempo

Haga que sus estudiantes diseñen o incluso construyan máquinas del tiempo, individualmente o en grupos. Esta actividad es especialmente buena para los alumnos más pequeños, pero es divertida y motivadora para todas las edades. Incorpora también diferentes estilos y habilidades de aprendizaje, por lo que es una buena actividad para los estudiantes cuyas destrezas mecánicas o artísticas sean mejores que sus habilidades escritoras. Una vez construidas las máquinas, los estudiantes pueden ir a otra época anterior o posterior y escribir una historia, un ensayo, etc., dependiendo del área de conocimiento en que se esté trabajando.

Llevar a cabo un torneo relámpago

Uno de los tipos más útiles, motivacionalmente hablando, de concurso es el "torneo relámpago". El ritmo rápido y la tensión mantienen a los estudiantes interesados y entusiasmados. ¿Qué ocurre si, en vez de un repaso regular antes de un test o examen, utilizamos torneos relámpago? Solo el cambio de nombre invita ya a la participación. Imagine que dice a los estudiantes: "Tenemos próximo un examen, así que mañana vamos a hacer un torneo relámpago para ayudaros a prepararlo. Será rápido, por lo que tenéis que estar preparados para ir a toda velocidad. ¡Buena suerte!". Desde luego, esto suena mejor que decir: "Mañana repasaremos este capítulo. Os ayudará a hacer mejor el próximo examen". Pero el torneo relámpago debe ser más que un mero cambio de nombre. Estructure el repaso como un juego real que muestre un torneo relámpago, con equipos, preguntas rápidas y sin pausas para la discusión hasta el final del torneo. Procure que un equipo haga preguntas basadas en el temario estudiado a los otros equipos. El objetivo es hacer que la experiencia resulte apasionante.

La búsqueda del tesoro

A los niños les encanta participar en esta actividad. Puede hacer que sus alumnos busquen objetos reales u objetos virtuales. Para los primeros, haga una lista de objetos relacionados con el contenido de la lección y haga que los equipos de

estudiantes busquen en casa o en la escuela tantos objetos como puedan encontrar. La compra o el robo de objetos se traduce en la eliminación de esa categoría de la actividad. Asegúrese de que la lista incluya toda una serie de objetos, desde los fáciles de encontrar hasta los difíciles pero posibles.

Para una unidad de ciencias, un mono de peluche podría simbolizar los ensayos animales hechos durante el desarrollo de la vacuna contra la polio, o una planta verde podría representar la fotosíntesis. Para una unidad de geometría, un utensilio de cocina podría representar un ángulo de 45º. Al hacer los equipos, tenga en cuenta los ambientes de sus estudiantes. Los entornos urbanos alardean de una variedad de objetos exclusivos de las ciudades; aprovéchelo para sus fines.

Para una caza del tesoro virtual, cree una lista de ítems que encontrar en materiales de lectura relacionados con la clase. Por ejemplo, en la clase de lengua, podría pedir a los estudiantes que encontrasen tantas herramientas mágicas como fuera posible en un libro de Harry Potter. Establezca un límite de tiempo y vea qué grupo puede encontrar la mayor cantidad de ítems antes de que se acabe el tiempo. Si su aula tiene acceso a internet, piense en la posibilidad de ampliar el campo de búsqueda incluyendo consultas on line.

Crear árboles genealógicos imaginarios

He aquí un nuevo giro sobre una actividad cotidiana de clase. Haga que los estudiantes elaboren un árbol genealógico imaginario. Puede incluir a personajes históricos o literarios, animales estudiados en biología o cualquier figura relevante para su área curricular. Para garantizar el interés, puede estipular cláusulas específicas, por ejemplo, un animal, un personaje de ficción, dos parientes reales, un personaje famoso actual, etc. El objetivo es que los estudiantes encuentren formas únicas y creativas de relacionarse ellos mismos con los personajes destacados. En las clases de matemáticas o de ciencias, puede

construir los árboles utilizando diversos diseños geométricos como base.

Cuidar las mascotas del aula

Los estudiantes con depresión, TDAH o trastornos del aprendizaje se benefician de la interacción con animales. El acto de acariciar animales pequeños y peludos, como conejos, hámsteres y otras mascotas, durante 20 minutos al menos, libera serotonina en el cerebro, lo que provoca un efecto relajante.

Los animales dan consuelo y compañía también a los estudiantes tristes y a los que tienen pocos amigos. Con frecuencia, al tratar con los animales, estos estudiantes aprenden a relacionarse con sus compañeros. Del mismo modo, cuando se les encarga de que cuiden a los animales, los niños normalmente agresivos empiezan a tratar a menudo a sus compañeros con más compasión. “Paws for Tales”, es un programa para lectores que aún no hayan dominado las destrezas básicas de lectura o que simplemente tengan demasiada vergüenza o sean demasiado tímidos para leer en voz alta, empareja a los estudiantes con perros adiestrados que han sido entrenados para escuchar a estos lectores. Los “tutores” caninos son para los estudiantes compañeros que no los juzgan con los que pueden sentirse cómodos practicando con ellos hasta que estén preparados para leer ante la clase.

Los jóvenes de ambientes desfavorecidos en particular se benefician de la interacción con animales aunque solo sea porque no suelen tener oportunidades de hacerlo. Con frecuencia, los alojamientos en los que viven no permiten tener mascotas propias. Por eso, la posibilidad de interactuar con animales y de responsabilizarse de ellos en el aula facilita una interacción positiva que nunca tendrían en caso contrario. Recuerdo que, trabajando en una escuela primaria de Texas, tenía un cerdito llamado Precious. Cuando un estudiante estaba pasando por una época difícil en el aula, trajimos a Precious al aula y jugó con el niño hasta que se tranquilizó y estuvo dispuesto para aprender. Después nos dejó para ayudar a otro niño con problemas.

Dedicar tiempo a estar con ancianos

Algunas de las experiencias de las que me siento más orgulloso y que han sido personalmente significativas provienen de mi trabajo en escuelas de nativos americanos, (navajos, apaches y lakotas). Una de las grandes lecciones que podemos aprender de los pueblos nativos es el alto respeto que tienen a sus mayores. A los ancianos de las tribus se les concede gran importancia y honor, un enfoque muy diferente del que acostumbramos a tener en la sociedad occidental actual.

Los ancianos se relacionan con los niños de forma diferente de la de los adultos más jóvenes, de forma parecida a como los abuelos y los padres se relacionan de forma diferente con los niños. Son más pacientes, se preocupan menos por su conducta y están más dispuestos a escuchar. Se comportan de forma mucho menos judicial. Quizá lo más significativo sea que los ancianos transmiten valores positivos de toda la vida y reafirman la cultura y la continuidad. Dan prueba de que vivir merece la pena: ofrecen esperanza. Cuando los menores problemáticos se relacionan con personas ancianas en la escuela o en excursiones a residencias de mayores, es fácil ver los lazos que se establecen rápidamente. Esta conexión puede ampliarse facilitando que los ancianos de la comunidad vengan a la escuela con regularidad. Cada clase puede tener un “abuelo” o dos. Pueden comer con los estudiantes, actuar como acompañantes en excursiones, pasar tiempo con los niños en el patio de recreo y tutelar a los estudiantes en apuros.

Escribir cartas

Hillary Dames, una especialista en desarrollo profesional de Oregón, escribe: “He hecho que una clase escriba cartas de consejo. ¡Ha sido genial! Ha sido extremadamente revelador y ha abierto las conversaciones de clase a un nuevo

nivel realzado de transparencia. La clase vio parte de la película, El club de los cinco e identificó a un personaje que o bien sentían que entendían o bien pensaban que podían ayudarle. Escribieron una carta de consejo a ese personaje acerca de cómo tener más éxito, académica, social y emocionalmente".

Otra actividad es hacer que los estudiantes escriban y envíen cartas auténticas a personas reales. Si usted ha escrito una carta al director del periódico local, sin duda habrá comprobado una y otra vez su ortografía, puntuación y elección de palabras porque sabía que otros leerían su escrito. Lo mismo ocurre con los estudiantes. Ellos pueden escribir cartas a empresarios, políticos o al director de un periódico. Si consiguen una carta de respuesta o su carta se publica, pueden ponerlo en una sección especial de la pared del aula.

Publicar o editar las actividades

Muchas de las actividades que hemos comentado en este capítulo —anuncios, canciones, historias creadas durante la actividad de la máquina del tiempo— pueden adquirir relieve haciendo que los estudiantes las presenten ante otras personas. Esto puede hacerse a pequeña escala, ante la clase, o a mayor escala, ante la escuela entera o la comunidad. El hecho de saber que otras personas estarán viéndolos aumenta la necesidad de los estudiantes de hacerlo bien y, para las actividades que requieren la interacción del grupo, estimula a todos los miembros del grupo para que participen. Además, saber que el público ha disfrutado y apreciado la presentación excede con mucho las recompensas tradicionales con respecto a la construcción del orgullo y la seguridad en sí mismos de los estudiantes.

8. Motivarnos a nosotros mismos como educadores

La enorme cantidad de problemas a los que se enfrentan muchas de las escuelas insertas en contextos difíciles pueden hacernos sentir a quienes trabajamos en estos entornos como si estuviésemos nadando perpetuamente contra corriente. A menudo, nos sentimos agotados, como si nos estuviesen quitando nuestra energía. Sin embargo, sin esta energía, nuestra capacidad de enseñar satisfactoriamente queda muy disminuida.

Piense en su jugador, cantante o actor favorito. Los atletas e intérpretes que tienen una auténtica pasión por su oficio nunca se limitan a cubrir el expediente. Tiran balones en cada juego, cantan con el corazón en cada actuación y se implican ellos mismos en cada papel que interpretan. En una ocasión, en un vuelo a Nueva Orleans, fui sentado al lado de Dustin Hoffman, que examinaba cuidadosamente cada palabra del guión de la película El jurado para asegurarse de que todo estuviese perfecto. Su dedicación era palpable. A Bruce Springsteen le preguntaron una vez cómo podía actuar con tal energía tantas noches seguidas. Él respondió: “Puede que sea la tercera o la cuarta noche seguida, pero, para la gente del público, puede ser la única ocasión”. Debemos aportar a nuestras clases una dedicación y una energía similares a diario. Puede que enseñemos un concepto por vigésima vez, pero, para nuestros estudiantes, casi siempre es la primera.

Si pide a sus alumnos que señalen características de sus profesores favoritos y de los menos aceptados, como ya hemos comentado con anterioridad, es probable que sus respuestas indiquen que los mejores profesores compartían su pasión por la enseñanza y un genuino amor por la materia que enseñaban. A la inversa, casi seguro que los profesores menos eficaces exhibían poco entusiasmo o pasión. Para ellos, la enseñanza era simplemente un trabajo.

En el capítulo cinco, hablábamos de la desesperanza institucional. Ahora hablaremos de la desesperanza personal.

Tal vez le resulten familiares como algo conocido las siguientes afirmaciones. Si es así, es hora de actuar.

•Empieza a contar las horas de la jornada escolar antes de poner el pie en el aula.

•Siente como si no hubiera nada que hacer en los trabajos de clase. Ha perdido la confianza para probar cosas nuevas.

•Para usted, es más importante “cubrir” la materia que para sus estudiantes aprenderla.

•Ha perdido su propio amor por aprender, sobre los contenidos, sobre la enseñanza y sobre la vida.

•A menudo se pregunta por qué nadie hace nada para mejorar las cosas; aunque tampoco usted hace nada para hacer mejor sus cosas.

Qué hacer cuando el desánimo nos invade

¿Qué acción podemos emprender cuando caemos víctimas de estos síntomas? Los profesores de entornos difíciles han descubierto, y proponen, las siguientes siete sugerencias eficaces para combatir la desesperanza personal.

Recuerde por qué se hizo educador

Cuando decidió hacerse educador, probablemente no lo hizo para hacerse rico, recibir galardones o ejercer un gran poder sobre las funciones de la escuela y del distrito. Trabajamos para vivir, pero enseñamos para cambiar la vida de los niños.

Es difícil recordar esto, no obstante, cuando nos enfrentamos con el conjunto de exigencias diarias no relacionadas con este objetivo esencial, como atender al padre difícil que quiere hablar con usted después del horario escolar, o las peticiones del supervisor que hay que satisfacer al final de la semana, o la próxima reunión del profesorado y la vigilancia de comedor. Con tantas cosas entre manos, nuestra tarea más importante, permanecer motivados e interesados por la enseñanza puede vivirse como una obligación más que satisfacer.

Yo también lucho contra este fenómeno. Recuerdo un día en el que no tenía energía para enseñar. Había estado viajando y presentando seminarios durante diez días seguidos. El último día del viaje, me desperté agotado. Incluso antes de ducharme y vestirme, contaba las horas que quedaban para tomar el avión de vuelta a casa. Esta situación es real, todos los docentes tienen al menos un día en el que no les preocupa nada salvo pasar el día y volver a casa. Yo también tenía

un día como ése.

Estaba preparando el seminario cuando se me acercó una mujer y me preguntó si podía hablar conmigo. Aunque dije que sí, mi mente estaba aún llena de pensamientos de volver a casa. La mujer dijo: “Quería hablar con usted desde que mi hija oyó su conferencia el año pasado y dijo que usted era maravilloso. Mi escuela solo nos proporciona un día de formación al año a quienes estamos en servicio, y decidí venir y escucharlo a usted. He tenido que levantarme tempranísimo para llegar a tiempo, pero sé que merecerá la pena. Gracias”.

Ni que decir tiene que sus palabras me golpearon en la cabeza como si me hubiesen dado con un bate de béisbol. Le dije que me había hecho un gran regalo y quería invitarla a comer para agradecérselo. En la comida, le conté cómo me sentía antes de que ella se me acercase aquella mañana y cómo me habían energizado sus palabras. Entonces ella volvió a darme en toda la cabeza por segunda vez. “Dr. Curwin”, dijo, “detesto ser grosera, pero usted aún no lo ha entendido. Usted no ha venido aquí por mí, y este seminario no es para beneficio mío. Es para mis estudiantes. Su trabajo no es solo para ayudarme, sino para ayudar a todos los estudiantes a los que mañana tendrán que enfrentarse los profesores que hoy están aquí. Todos los docentes, con independencia de su nivel, están haciéndolo por los niños”.

Tenía razón. Desde ese día, nunca me olvido de que hacemos lo que hacemos en beneficio de los niños. Decirme esto a mí mismo, cada vez que doy clase a alguien, es la forma más poderosa para llenarme de energía.

Adopte a un estudiante “imposible” o a un profesor escéptico

En el capítulo seis, vimos la consecuencia del altruismo, la idea de que la sanación emocional se produce cuando los estudiantes problemáticos ayudan a

otros estudiantes. Este mismo principio puede servirnos a nosotros cuando caemos en la desesperanza. Es difícil permanecer escéptico cuando vemos que nuestros esfuerzos ayudan a hacer mejor la vida de un niño. Una forma de hacerlo es adoptar informalmente a un estudiante que parezca imposible o demuestre su falta de motivación para aprender. Pruebe a encontrarse por casualidad con su adoptado todos los días durante unos minutos para saludarlo, darle ánimos y consejo, comentar los éxitos y, con suerte, inspirarlo. Si el estudiante se mete en problemas, abogue por él. Si necesita servicios especiales, trabaje con él para obtenerlos. Hable con otros profesores en su nombre. En otras palabras, actúe como un hermano o hermana mayor. Imagine qué diferente sería su escuela si treinta de los estudiantes menos implicados tuvieran este tipo de defensor.

Otra forma de combatir su propio escepticismo es combatirlo en otros. Busque en su escuela a un profesor que haya perdido la fe en la educación, uno que parezca estar meramente dejando pasar el tiempo. Comparta con él sus historias de éxito y pídale que le cuente las suyas. Pídale consejo. Ofrézcale trabajar en un proyecto conjunto o escribir ambos un artículo sobre su escuela para el periódico local. Propóngalo como presidente de una comisión. Crea en él, demuéstrele su fe en él, como lo haría con un estudiante desmotivado y vea si puede volver a encender en él el optimismo que tenía cuando ingresó en la profesión docente.

Haga cada día alguna actividad que le guste y deje de hacer cosas que aborrezca

Planee utilizar cada día, al menos, una actividad, demostración o estrategia que le guste. Cuando vaya a su aula, céntrese en su deseo de realizar la actividad. Su energía y entusiasmo se contagiarán a sus estudiantes. Para los estudiantes que no disfruten de suficiente alegría en sus vidas, su sinceridad y su entusiasmo pueden ser un auténtico alivio.

Si aborrece realizar una actividad o impartir una determinada parte del contenido, casi seguro que la enseñanza que imparta sobre ese tema carecerá de

eficacia. Peor aún, puede enseñar inconscientemente a sus estudiantes a aborrecerla también. Sería terrible, por ejemplo, enseñar a leer a los niños si, en el proceso, aprenden a aborrecer la lectura. Pruebe estas sugerencias para remediar la situación.

–Puede reducir una parte del temario ; pocos docentes son capaces de cubrir todos los temas en profundidad; por regla general, hay que recortar alguna parte o pasarla a toda velocidad. Si tiene que reducir temario, ¿por qué no hacerlo con algo que no le guste enseñar de ninguna manera? Reducir temario que aborrece le dejará más tiempo para entrar en detalle en temas igualmente importantes y que a usted le guste enseñar.

–También puede hacerlo de otra manera ; si no puede cambiar lo que imparte, cambie la forma de enseñarlo. Busque un nuevo enfoque que sea divertido para usted y para sus estudiantes. Como punto de partida, utilice algunas de las propuestas mencionadas en el capítulo anterior.

–Puede ponerse de acuerdo con otro docente al que le guste ese contenido. Busque a un docente de su escuela que disfrute enseñando el temario que usted aborrece. Descubra lo que le gusta y utilícelo para cambiar su propia actitud. Si aborrece enseñar las normas de ortografía, por ejemplo, busque a otro profesor a quien le encante enseñarlas y obtenga de él ideas para la clase.

Comuníquese con aquellas personas importantes para desarrollar bien su trabajo

Hay una serie de personas que afectan a nuestra vida cotidiana, desde directores y secretarios hasta profesores y cuidadores. A menudo, hablamos de estas personas en vez de con ellas. Si sus comentarios son positivos, el hecho de guardárselos para sí impide que otras personas reciban reforzamiento positivo y la oportunidad de sentirse apreciadas. Si los comentarios son negativos, quejarse,

echar la culpa o lamentarse no sirve de nada. Manifieste simplemente cómo le está afectando negativamente la situación y pida ayuda para mejorar las cosas. He aquí dos ejemplos de cómo tratar un problema con un colega:

–"¿Por qué siempre acaba tarde su clase? Yo tengo que empezar mi clase a su hora. Tenga más consideración con los demás".

–"Mi clase empieza inmediatamente después de la suya y me he dado cuenta de que los estudiantes que vienen de su clase suelen llegar tarde a la mía. Necesito empezar mi clase a su hora. ¿Se le ocurre alguna idea de cómo solucionar este problema?

Siéntase bien con lo que tiene

Haga una lista de las cinco cosas que necesita para su satisfacción en el trabajo. No pretenda otra cosa hasta que haya culminado esta etapa. Señale cuáles de estos ítems puede controlar y cuáles no. Por ejemplo, los elementos siguientes no puede controlarlos:

–Más materiales para desarrollar las clases.

–Más aprecio de la dirección, la comunidad o los padres.

–Menos presión para enseñar contenidos para el examen.

–Conseguir que los padres lean con sus hijos en casa.

Unos de los motivos más significativos de la desesperanza personal es la dependencia de cosas que están más allá de nuestro control, para alcanzar nuestra satisfacción. Inevitablemente, desear estas cosas lleva a unos sentimientos de indefensión y de dependencia. Usted puede reducir en gran medida estos sentimientos centrándose en cosas que estén en su ámbito de influencia. Como dice mi amigo y colega Al Mendler, “sienta muy bien dejar de golpearse la cabeza contra la pared”. Las áreas siguientes son aquellas sobre las que usted tiene algún control como por ejemplo:

–Preparación de la clase.

–Cooperación con otros profesores.

–Planificación dinámica de las lecciones.

–Mejora de las relaciones con padres difíciles.

Resolver y acordar lo que está bajo su control y lo que no, es una gran lección que legar a sus estudiantes. Sus vidas están llenas de fuerzas que exceden su capacidad de control, lo que lleva a muchos de ellos a tratar de influir en toda situación en la que puedan hacerlo. A veces, esto necesita que el control se manifieste de forma negativa. Para ellos, la influencia negativa es mejor que la ausencia de influencia.

Sus estudiantes desarrollarán mejores actitudes hacia su clase y hacia el aprendizaje en general, cuando se sientan potenciados y no como víctimas de las circunstancias.

Cuatro elementos clave para medir nuestro éxito

Una de las mejores formas de mantener nuestra energía como educadores es reconocer y celebrar nuestros éxitos. Por desgracia, como los resultados de nuestros esfuerzos tardan a veces años en fructificar, Ésta puede ser una tarea difícil. Además, del mismo modo que las tasas de mortalidad no pueden utilizarse para juzgar la eficacia de un médico del servicio de urgencias frente a un cirujano de rodilla, los resultados de los test aislados no pueden medir en grado suficiente el éxito de un maestro en un entorno díficil frente al de sus homólogos en entornos menos complicados. Simplemente, hay demasiados factores que afectan a los resultados de los estudiantes en estos ambientes que escapan al control del docente.

Esto no quiere decir, sin embargo, que no podamos mejorar significativamente las oportunidades de éxito de nuestros estudiantes, incluso cuando se encuentran fuera del aula. Y, por fortuna, los mismos estudiantes nos han dicho lo que necesitan para tener éxito. A los estudiantes no les preocupa cómo incorporamos a nuestras aulas categorías, normas y adaptaciones curriculares. ¿Puede imaginarse a dos estudiantes tratando de decidir qué profesor escoger basándose en tales criterios?

En cambio, los elementos que señalan los estudiantes como clave para su éxito en la escuela se basan en la conexión personal, tanto con el docente como con el contenido. Proceden de estudiantes a quienes se preguntó: “¿Qué hace que quieras estudiar con un profesor determinado?”. Veamos seguidamente cuáles son esos elementos.

–Una relación positiva con el docente . Una relación regular y positiva con su profesor puede motivar y energizar a los estudiantes. Para construir esas

relaciones con sus estudiantes tenga en cuenta estas cosas: sea accesible; conozca los nombres de sus estudiantes y utilícelos dentro y fuera del aula; preocúpese de sus sentimientos y de cómo se desenvuelven académicamente; cuando tenga una conversación con un estudiante, escuche tanto o más que hable; si necesita posponer un diálogo con un estudiante, dele una razón válida para ello y asegúrese de mantenerla en un período de tiempo razonable.

¿Con qué frecuencia cumple con estos elementos clave en su relación profesor-alumno? Evalúe sus interacciones actuales con sus estudiantes.

–La posibilidad de tener éxito en los estudios . Los estudiantes dicen que están motivados cuando creen que el éxito es posible. Con este fin, puede ofrecerles estímulo, apoyo, tiempo extra para resolver problemas, oportunidades de “hacer de nuevo” y retroinformación para satisfacer necesidades individuales. Asegúrese de que sus estudiantes confían en que, si se esfuerzan, pueden tener éxito.

–Contenidos interesantes e importantes para los estudiante . Los profesores de éxito hallan formas de conectar el contenido de la asignatura con la vida de sus estudiantes. Un buen profesor de matemáticas, por ejemplo, hace que sus estudiantes digan: “No sabía que las matemáticas ocuparan una parte tan importante de mi vida”. Plantéese si usted conecta lo que enseña con facetas reales, inmediatas e importantes de la vida de sus estudiantes.

–La pasión del docente por la enseñanza . El factor de éxito más importante para la mayoría de los estudiantes es tener a profesores que muestren pasión y energía tanto por lo que enseñan como por a quién enseñan. Son profesores que intentan ser creativos y motivadores todos y cada uno de los días. Pregúntese si su amor por la enseñanza y por lo que enseña resulta evidente para sus estudiantes.

Intentar que cada clase sea interesante

Uno de los educadores que más han influido en mi vida, Dwight Allen, fue catedrático emérito de la Old Dominion University, de Norfolk (Virginia). Cuando empezó a impartir clases, le dijo al presidente de la universidad que se haría cargo de la asignatura que menos gustaba en el campus y la convirtió en la más apreciada, demostrando así que no es la asignatura, sino la forma de impartirla lo que determina su valor motivacional.

Tras interrogar a profesores y estudiantes, escogió la composición de primer curso. Al final, los estudiantes acabaron procurando por todos los medios matricularse en su clase. Impartía toda la asignatura utilizando solo un libro: Anno's Journey (Anno, 1977), un libro infantil japonés de imágenes sobre la historia de Europa. ¿Cómo consiguió convertir Allen una asignatura de redacción que todos aborrecían, en la clase más popular del campus utilizando un libro sin palabras? Hacía preguntas interesantes y relevantes sobre el contenido del libro como: "¿Un libro sin palabras puede tener juegos de palabras? ¿Puede ser sexista o racista? ¿Puede tener metáforas?¿Qué son las palabras y cómo funcionan?".

El experimento de Allen prueba que podemos llegar a los estudiantes con independencia de lo que enseñemos. La clave es cómo lo enseñamos.

La mayoría de los profesores oye esta pregunta varias veces "¿Por qué tengo que aprender esto?" al día. Nuestras respuestas pueden iluminarnos acerca de cómo podemos estar nosotros mismos minando nuestra energía, y facilitarnos una vía hacia una mayor automotivación personal y de los estudiantes.

Por regla general, nuestras respuestas a los estudiante están orientadas a un objetivo y centradas en el futuro: “Porque te ayudará en el futuro”, “Lo necesitas para el examen”, “Te hará mejor lector”, “Te será necesario para la universidad”, “Te ayudará a conseguir trabajo”, “Te ayudará a ganar dinero”, etc. Todas ellas pueden ser ciertas y reflejar exactamente sus razones para enseñar el tema en cuestión, pero no son las respuestas más adecuadas.

Para bien o para mal, los niños no viven en el futuro. Viven en el presente. El futuro para los estudiantes de educación superior quizá sea una semana. Para los alumnos de educación secundaria, es el final de la jornada. En la escuela primaria, es en la hora siguiente; y en la escuela infantil, 10 segundos.

Una respuesta mejor a la pregunta “¿Por qué tengo que aprender esto?” es una que se centre en el presente, que esté menos orientada a un objetivo y que esté más centrada en la energía del estudiante. El entusiasmo es clave cuando se dan estas respuestas: “Porque me encanta y a ti también te encantará”, “Porque es fabuloso”, “Porque demuestra que el aprendizaje puede ser divertido”, “Porque lo haremos durante tres días más y los buenos días son mejores que los malos”.

Estas respuestas inspiran más a los estudiantes y a nosotros también. Si creemos realmente que nos encanta un tema y que también les encantará a ellos, y así debe ser si lo decimos, no podemos sino sentirnos motivados y animados nosotros mismos.

Cualquier esfuerzo, grande o pequeño, vale la pena

Cuando implemente estas actividades sugeridas en el capítulo, tenga presente que nunca podrá ver una evidencia directa de su efecto positivo en los estudiantes. Como ya he señalado, gran parte de lo que hacemos como docentes llega a fructificar años después de que nuestros alumnos dejen nuestra clase.

¿Ha enseñado alguna vez a un alumno alborotador, uno que le haya hecho querer abandonar la enseñanza e irse a una gran isla desierta, solo para que el mismo estudiante vuelva al cabo de los años a decirle que era su profesor favorito? Busque, en ese estudiante y en otros como él, pruebas de su eficacia y un recordatorio de sus obligaciones como docente.

Evidentemente, nadie puede sentirse permanentemente optimista. Estamos sometidos al flujo natural de sentimientos y estados de ánimo. No obstante, cuando nos hacemos docentes, debemos aceptar la responsabilidad de facilitar a los estudiantes un lugar lleno de esperanza en el que aprender, un lugar libre de negatividad y de escepticismo.

9. Evaluación basada en el esfuerzo

La logística de desarrollar un plan de evaluación que satisfaga las diversas necesidades de las poblaciones escolares, en especial en entornos difíciles es casi abrumadora. Como la mayoría de los procedimientos formales de evaluación, incluidos los estándares impuestos por el gobierno, se basan en el rendimiento, no logran satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante y no son motivadores. Leonard Mlodinow (2008) señala, a propósito del análisis crítico de la relevancia estadística: “Es más fiable juzgar a las personas analizando sus competencias que mirando la tabla de puntuaciones. O, como afirma Daniel Bernouilli: ‘No debe evaluarse la acción humana sobre la base de los resultados”.

Aunque no podamos derribar inmediatamente este arraigado y en gran medida ineficaz sistema, podemos hallar formas de modificarlo e incluir métodos de evaluación que se centren en el esfuerzo.

La historia de Charlie

Mientras observaba a un estudiante de magisterio en prácticas en uno de los "peores" barrios de San Francisco, Hunters Point, me llamó la atención un estudiante de secundaria que estaba en una clase de recuperación de lectura. A cierta distancia, parecía carismático y encantador, pero de cerca, sus ojos tenían una mirada vacía. Intrigado por su historia, pregunté por él al estudiante de magisterio en prácticas.

Me dijo: "¡Oh, Charlie! Tiene una vida familiar horrible. Hace dos años, fue testigo del asesinato de su madre y ahora está testificando en el juicio de su asesino. Su padre ha estado en la cárcel durante diez años. Su hermano mayor, que dirige un fumadero, lo está educando y hace que Charlie trabaje de guarda todas las noches. A veces hace que Charlie fume crack para mantenerlo despierto. Viene a la escuela todos los días, pero no hace más que estar ahí sentado".

La semana siguiente, tuvimos una conversación acerca de cómo calificar a Charlie.

Estudiante en prácticas: ¿Puede ayudarme? No sé cómo calificar a Charlie. ¿Qué le pondría usted?

Yo: Yo le pondría un sobresaliente.

Est.: Pero no ha hecho nada.

Yo: Sí, claro que lo ha hecho. Ha venido a la escuela todos los días en las circunstancias más difíciles. Eso es hacer mucho.

Est.: ¿Qué pasa con los otros chicos que han hecho más? ¿Es justo para ellos?

Yo: Puedes ponerles también sobresalientes. No tienes ningún límite, ¿no?

Est.: ¿Qué pensarán los maestros del próximo curso? ¿No les sorprenderá que Charlie tenga esa calificación?

Yo: A los maestros no les preocupa lo que hicieran los chicos en el curso anterior. La mayoría parte desde cero cada año.

Una semana después volví y encontré a los chicos trabajando en una tarea de escritura. Charlie estaba escribiendo vigorosamente, parando de vez en cuando para mascar su lápiz mientras pensaba profundamente. Cuando terminó el tiempo asignado a la tarea y mi estudiante en prácticas pidió los ejercicios, Charlie gritó: “Necesito cinco minutos más. Por favor, solo cinco minutos”. Después de la clase, pregunté a mi estudiante en prácticas qué había ocurrido con Charlie. “No pude ponerle un sobresaliente”, me dijo. “Se sentía mal. Así que le puse un notable alto. Desde entonces, ha estado escribiendo”. Revisé los ejercicios de Charlie y, sin sorprenderme demasiado, se confirmaron mis sospechas; no sabía escribir bien y su escritura mostraba muchas faltas de ortografía y gramática. Pero ésa no era la cuestión. No se puede aprender a escribir bien hasta que no se escribe algo. Charlie había dado un primer paso para mejorar.

No defiendo este enfoque para la mayoría de los estudiantes, pero las calificaciones son más que simples evaluaciones sumativas. Forman parte significativa del aprendizaje y del proceso de motivación. Darle a Charlie la esperanza y la posibilidad de éxito era mucho más importante que seguir estrictamente el modelo tradicional de evaluación.

Siete puntos problemáticos en toda la evaluación

El modo actual de evaluación plantea ocho amenazas a la motivación: falsa objetividad, estándares inadecuados, infrautilización de un enfoque diagnóstico, reducción de la medida, temarios demasiado amplios, infravaloración del significado personal, excesivo énfasis sobre el rendimiento y uso indiscriminado de los test.

A continuación, explicamos cada uno de estos puntos problemáticos de la evaluación.

Falsa objetividad

Existe la corrección objetiva de las respuestas. “La gravedad” es la respuesta objetivamente correcta a la pregunta: “¿Qué hace que una manzana caiga de un árbol?”. El problema radica en la medida del valor o la importancia de esa respuesta. Un maestro puede decidir objetivamente si la respuesta es correcta, pero determinar su valor o la comprensión de la respuesta que tenga el estudiante entra en el ámbito de la subjetividad.

Cuando yo estaba en la high school, me encantaba la obra Edipo rey, una tragedia griega, llena de complejos giros argumentales, intriga y pasión. Me emocionó descubrir que mi primer test en la universidad sería sobre Edipo. Sabía que iba a sacar un sobresaliente. Después de todo, la había estudiado en profundidad: su simbolismo, historia, puesta en escena y diálogo. Conocía la obra por dentro y por fuera.

Imagine mi desaliento cuando tomé el test y leí la primera pregunta: “¿Cómo se llamaba la montaña en la que Edipo estuvo encadenado de pequeño?”. Yo respondí: “¿A quién le importa? ¡Qué pregunta más estúpida!”. El resto de las preguntas era igualmente insípido, sin relevancia para el significado o valor de esta gran obra de arte. No hace falta decir que suspendí mi primer test universitario, y sobre un tema que conocía y me encantaba. Acudí a la profesora y le planteé mis objeciones. Ella me dijo que era un test objetivo y yo di respuestas equivocadas. Yo repliqué: “Si éste era un test objetivo, ¿por qué escogió esas preguntas?”.

No existe nada que sea una prueba o una calificación objetiva. Las medidas de rendimiento solo pueden suponerse. Lo que merece un sobresaliente para un profesor, según otro puede merecer un suficiente. Incluso en una materia que parezca indiscutiblemente objetiva, a la hora de la evaluación, la subjetividad puede desempeñar un papel significativo. Evaluar la ortografía, por ejemplo, parece una tarea sólidamente objetiva. Las respuestas son correctas o erróneas. Basándonos en este supuesto, digamos que un estudiante escribe correctamente 50 de 100 palabras, pero se demostrara más tarde que 4 de las palabras marcadas como incorrectas estuviesen, en realidad, bien escritas. Todos los profesores a los que he preguntado dijeron que habrían dado al estudiante 4 puntos más. ¿Pero qué ocurriría si un segundo estudiante demostrara correctamente que otras 4 palabras marcadas como correctas estaban mal escritas? ¿Deduciría usted 4 puntos? He planteado la cuestión a centenares de profesores y los resultados se dividían en mitad y mitad.

Por tanto, de la misma prueba de ortografía pueden derivarse dos puntuaciones diferentes, basándo por completo la decisión en los valores del profesor. Incluso la decisión de qué palabras incluir en el test es subjetiva, dado que se basa en las palabras que el docente decide que tienen valor al respecto (Harmon, 1974).

Las consecuencias de la subjetividad pueden ser graves. Pongamos que dos estudiantes de clases diferentes dan la misma respuesta equivocada en una

prueba de matemáticas, y no porque no entendieran el proceso requerido para resolver el problema, sino por un descuido. Un estudiante recibe 7 puntos de 10, mientras que el otro recibe 8 puntos de 10. Si extrapolamos la discrepancia a lo largo del período de estudios de los estudiantes, uno de ellos acabará con 70% de media y el otro del 80% de media. Esta discrepancia podría llevar a diferentes expectativas tanto de los estudiantes como de los profesores, lo que, a su vez, afectaría al nivel de motivación de los estudiantes. En último término, esta discrepancia podría conducir a unas trayectorias vitales significativamente diferentes de los dos estudiantes.

Por su diseño, los test son instantáneas de la idea de alguien acerca de lo que es importante que considera que se conozca, lo que constituye una respuesta correcta y cuánto valor tiene esa respuesta. Es más productivo aceptar estas limitaciones y reconocer el alto grado de subjetividad implicado en la medida del aprendizaje que pretender que podemos realmente establecer la diferencia entre un 68% y un 73%.

Estándares inadecuados

La necesidad de estándares no se pone en duda. Los estándares son importantes herramientas de evaluación. Los estudiantes los necesitan para medir su mejora y sus capacidades, y las escuelas los necesitan para certificar un nivel mínimo de competencia y para determinar el avance en una área determinada. El público exige estándares a efectos de prueba de que las escuelas están haciendo su trabajo educando a nuestros menores. La cuestión no es si debemos utilizarlos, sino cómo debemos utilizarlos. ¿El sistema actual de un conjunto único y unificado de mínimos para todos los estudiantes es suficiente o deben individualizarse los requisitos?

Quienes defienden un conjunto único y unificado de estándares sostienen que, si estos varían, ya no serán tales, sino meros objetivos, algo a lo que se tendería, en

general. Discrepo radicalmente. Fuera de la escuela, los estándares varían continuamente. Comparemos las descripciones de puestos de trabajo. Cada trabajo tiene diferentes requisitos competenciales o normas de actuación. Diseñadores gráficos, bomberos y gerentes de restaurante tienen que satisfacer requerimientos individualizados de actuación y rendimiento. He aquí algunas otras situaciones que cuestionan la necesidad de estándares generales para todos:

–¿Hay que exigir a los estudiantes con necesidades educativas específicas que satisfagan los mismos requisitos que los estudiantes de educación ordinaria?

–¿Hay que exigir a los estudiantes con necesidades educativas específicas que lleguen al mismo punto, con independencia de sus necesidades?

–¿Hay que exigir que los estudiantes que se preparan para la universidad obtengan las mismas calificaciones que quienes no van a ir a la universidad?

–¿Hay que exigir a los estudiantes que han emigrado de otros países el mismo nivel de lenguaje que los hablantes nativos?

–Si el nivel establecido es demasiado alto para muchos estudiantes, ¿es justo suspenderlos si se esfuerzan al máximo?

–Si el nivel es lo bastante bajo como para que todo el que lo intente lo satisfaga, ¿es justo para los estudiantes más avanzados?

¿Debe aprobarse a los estudiantes de escuelas de ambientes desfavorecidos con

estándares más bajos cuando tienen la capacidad de hacerlo mucho mejor? Muchos dicen que, dado el origen y el nivel socioeconómico de estos estudiantes, no pueden hacerlo tan bien como sus homólogos de ambientes más favorecidos. Sin embargo, muchas escuelas difíciles pueden destacar, y destacan de hecho, cuando las expectativas son más elevadas. ¿Debemos ponérselo demasiado fácil basándonos en unos supuestos acerca de lo que son capaces de hacer?

Un último escenario: un estudiante de su clase de lectura no ha trabajado nada durante la mayor parte del curso, mientras que otros han leído veinte o más libros. ¿Cuál debe ser su objetivo para el estudiante desmotivado: hacer que lea los veinte libros requeridos para aprobar o leer siquiera un libro? Una cosa es segura. Si el estudiante no tiene esperanzas de aprobar, seguirá sin hacer nada. Si no puede alcanzar el nivel establecido, ¿aprobaremos a este estudiante por hacer progresos? Si lo hacemos, la norma carecerá de sentido. Si no lo hacemos, perdemos al estudiante. Dada la forma actual de estructuración de las escuelas, no hay una respuesta clara ni una solución fácil: ambas respuestas son en principio inaceptables.

La individualización de estándares, sin embargo, podría dar solución a esta situación insostenible. Si hacemos adaptaciones curriculares para algunos de nuestros alumnos, ¿por qué no establecer también estándares individualizados?

Infrautilización de un enfoque diagnóstico

Volvamos a un escenario que ya vimos antes. Mientras trabaja sobre un complejo problema de matemáticas, un estudiante comete un sencillo error de cálculo. Por el resto de los cálculos del estudiante, está claro que entiende el proceso de solución del problema. Es imposible, incluso con una guía, puntuar objetivamente la respuesta del estudiante porque la misma guía es un constructo subjetivo. Puede parecer que establece “objetivamente” el valor de comprensión

frente a la respuesta correcta, pero alguien ha tenido que hacer subjetivamente en primer lugar esa determinación. A efectos diagnósticos, sin embargo, es extremadamente útil porque dice al docente dónde centrar la enseñanza adicional.

Creo que cada test o examen utilizado en el proceso de enseñanza debe utilizarse en sentido diagnóstico; es decir, debe utilizarse para mejorar la actuación de los estudiantes. Calificar y anotar puntuaciones no ayuda a aprender a los estudiantes. En realidad, contribuye a la desmotivación de muchos estudiantes. El objetivo de la evaluación debe pasar de la puntuación a la mejora del aprendizaje.

Reducción de la medida

Cuando tratamos de medir el saber académico, tendemos a medir el nivel más bajo de entendimiento y, a menudo, la información menos importante. Mi experiencia del test sobre Edipo rey en la universidad es un buen ejemplo. Era fácil medir si yo sabía el nombre de la montaña en la que fue encadenado el protagonista de niño. Habría sido mucho más difícil medir hasta qué punto comprendía yo los conceptos de fatalismo y libre albedrío y cómo se representan a medida que se desarrolla el drama. Lo primero solo probaba que había leído el texto; no hacía nada para evaluar si había entendido lo leído. De igual manera, es difícil medir si un estudiante comprende un proceso matemático, aunque es fácil medir una respuesta numérica.

Los profesores eficaces previenen la reducción de la medida incluyendo en su currículo conceptos complejos. Pero, ante el ajuste curricular y los test decisivos, esto está resultando mucho más difícil de hacer. Incluso los docentes que elevan verdaderamente el aprendizaje de sus estudiantes tienen problemas para trasladar ese aprendizaje a una calificación.

Medir y calificar la creatividad de los estudiantes ilustra el problema de la reducción. Si un estudiante escribe algo que es muy creativo pero está lleno de errores gramaticales, cuantos más puntos pierda por la gramática, menos se valorará su creatividad. Ciertamente, no está mal querer que los estudiantes utilicen una gramática correcta, pero, al valorar abiertamente la gramática, nos arriesgamos a minimizar el pensamiento creativo. Aunque no haya errores gramaticales, ¿cómo evaluamos un pensamiento creativo sobre el papel?

Temarios demasiado amplios

Muchos docentes creen erróneamente que deben abarcar una cantidad enorme de materia para asegurarse de que los estudiantes obtengan altas puntuaciones en los test estandarizados. La verdad, sin embargo, es que saber menos cosas pero de manera más profunda es mejor para los estudiantes en los test estandarizados. Es particularmente el caso de los test con límite de tiempo o aquellos en los que se restan puntos por las respuestas erróneas pero no por los items dejados en blanco. Si a un estudiante le suena una pregunta porque se ha visto en clase pero no sabe la respuesta correcta, se detendrá y tratará de imaginársela; puede adivinarla. Tiene una ligera probabilidad de acertarla. Pero, si no sabe nada sobre esa pregunta, lo más probable es que la salte y pase a otra cuestión. Hay más respuestas correctas relacionadas con el conocimiento de la materia de estudio que se ha enseñado con detenimiento en clase que con el recuerdo vago de un somero repaso general del profesor de múltiples temas.

Infravaloración del significado personal

El significado personal es lo que los estudiantes sacan de una lección que les resulta personalmente relevante o importante para ellos. Por ejemplo, si usted va a trabajar conduciendo y oye hablar por la radio sobre un accidente de automóvil

en el que una persona llamada Sheila Brown ha resultado herida y está en estado crítico, puede reaccionar pensando: “Eso es terrible. La gente debía tener más cuidado”, o: “Mejor, voy a ir algo más despacio”. Pero si Sheila Brown es alguien de su familia o una íntima amiga, su reacción va a ser, obviamente, mucho más visceral. La información es la misma en ambos casos, pero su significado personal es muy diferente.

El significado personal no puede medirse con un test. Si un estudiante racista lee la novela Matar un ruiseñor y obtiene un sobresaliente en un test sobre el libro, pero sigue siendo racista, es poco probable que haya algo en el libro que tenga un significado personal para él. A la inversa, si los padres del estudiante son racistas, pero él no, y ve algo de ellos en las fuerzas contra las que combate Atticus Finch, el padre de la narradora en la novela, eso constituye un significado personal. No obstante, puede no hacer bien un test sobre el libro.

El significado personal está infravalorado en el proceso de evaluación, pero es la variable clave en lo que atañe a la modificación de la conducta. Las prácticas de evaluación individualizada pueden abordar este problema aparentemente irresoluble. Preguntar algo como: “¿Puedes poner un ejemplo de algo que hayas hecho a consecuencia de leer este libro?” puede marcar una diferencia. Si el aprendizaje no conecta con los estudiantes a un nivel personal, se limita meramente a una serie de actividades para ocupar el tiempo que no encierran esperanza alguna de impulsar cambios en la conducta. Para que el aprendizaje cambie la conducta, debe establecer una conexión personal con el estudiante y eso debe ser tenido en cuenta en el proceso de evaluación.

Excesivo énfasis sobre el rendimiento

A menudo, el rendimiento se establece como un “falso” objetivo en lo académico. Es falso porque nadie puede controlar realmente el rendimiento. Un estudiante no puede controlar la puntuación que reciba en un test; solo puede

controlar la cantidad de esfuerzo que dedique. Por tanto, el objetivo real debe ser el esfuerzo, siendo el rendimiento el resultado o producto natural de aquel. El esfuerzo crea rendimiento. Cuando más se esfuerce un estudiante, mayor deberá ser el rendimiento.

Centrarse demasiado en el rendimiento va en contra de los estudiantes ya que anula la motivación. Los estudiantes no pueden dar más que su máximo esfuerzo, y quienes se esfuerzan al máximo y no consiguen hacer mucho empiezan a dejar de preocuparse de rendir en la escuela.

De hecho, pueden empezar a perseguir un tipo de rendimiento completamente diferente, del tipo que cae en el extremo opuesto de la escala de ejecución. Si no puede satisfacer los objetivos de rendimiento fijados por la escuela, quizá pueda ser el mejor incumpliéndolos.

Los estudiantes aprenden a una edad muy temprana que siempre pueden tener éxito en la escuela cambiando la definición de éxito. Si son malos, en ser buenos; pueden llegar a ser los mejores en ser malos. Si son malos haciendo test, pueden ser los mejores en hacerlos mal. Si tienen problemas para hacer su trabajo, no tendrán problema en no hacer su trabajo.

Yo no pronostico que el esfuerzo se convierta en la norma del éxito académico. Algunos dicen que es demasiado difícil de medir, sin darse cuenta de que el rendimiento es igualmente imposible de medir objetivamente.

Además, la mayoría de los docentes no entiende este simple hecho: cuanto más éxito tengamos en lograr que los estudiantes dediquen el máximo esfuerzo, mayor será el nivel de rendimiento.

El enigma del rendimiento frente al esfuerzo plantea problemas a los docentes, pero también a las escuelas. En este caso, el “rendimiento de las escuelas” se determina mediante las puntuaciones de los estudiantes en los test estandarizados.

Los docentes y las escuelas no pueden ser evaluados con precisión sobre la base de las puntuaciones de los estudiantes en los test. Lo que los estudiantes aportan a la clase determina sus puntuaciones más que nuestra influencia.

La evaluación del profesorado debe basarse en nuestros esfuerzos, no en los resultados de los estudiantes en los test. El grado de presión ejercida sobre escuelas y docentes para que alcancen los objetivos de los tests hace difícil ajustar la evaluación para que satisfaga las necesidades específicas de estudiantes.

Una forma de evaluar que aumente la motivación del estudiante

Veamos la forma en que aprenden de los niños de la escuela infantil. Cuando un niño pequeño da un primer paso y se cae, no le ponemos una mala calificación en andar; lo animamos para que el niño pruebe a hacerlo otra vez. Del mismo modo, no castigamos a los niños por su mala gramática cuando están aprendiendo a hablar. Nuestra forma de enseñar a estos niños consiste en estimular el esfuerzo en vez de medir el rendimiento. Nuestro mantra es: "¡inténtalo otra vez!", no "¡eso no basta!". Operamos con la idea de que el esfuerzo va antes que el rendimiento.

Cuando los pequeños entran en la escuela primaria, se los saluda de repente con exámenes y test de rendimiento. Ahora su esfuerzo es irrelevante; los clasificamos según sus puntuaciones en el test. Los comparamos con los demás. Creamos ganadores y perdedores.

Los proponentes de este sistema dicen que refleja las realidades de la vida y, es una buena preparación para ella. Incierto. En la vida, las personas escogen dónde aplicar su esfuerzo. Si uno encuentra que no se desenvuelve muy bien en ciencias, no está obligado a ser científico. En la escuela, sin embargo, los niños no tienen elección. La escuela decide dónde tienen que aplicar sus esfuerzos. Decide los campos en los que tienen que competir. La solución está en incorporar tanto el esfuerzo como el rendimiento al proceso de evaluación, para incrementar el valor del esfuerzo sin disminuir la calidad del rendimiento.

Estrategias para valorar el esfuerzo de los estudiantes

A continuación, explicaremos en este apartado una serie de estrategias para valorar el esfuerzo de sus estudiantes.

Empezar por lo que está bien

Andrew responde bien a cuatro preguntas de las diez de su test. En vez de centrarse inmediatamente en las respuestas que ha dado equivocadas, reconozca las respuestas que ha dado correctamente y utilícelas para motivarlo. En vez de decirle: “Si no empiezas a trabajar más y a obtener más respuestas correctas en tus test, suspenderás esta asignatura”. Reconózcale que las respuestas correctas demuestran que es capaz de hacer el trabajo y que puede confiar en que, con esfuerzo, podrá dar más respuestas correctas en el próximo test: “¡Mira, has dado cuatro respuestas bien! ¡Eso significa que puedes hacer este trabajo!”.

A menudo aprendemos más de nuestros errores que de nuestros éxitos. Piense en todos los errores que cometió cuando estaba aprendiendo a utilizar su ordenador. Si el ordenador lo hubiese castigado cada vez que cometía un error, habría dejado por completo de tratar de aprender a usarlo.

Es más probable que los estudiantes respondan en clase, tanto oralmente como por escrito si los errores se consideran como oportunidades de aprendizaje en vez de como fallos. Clasifique las siguientes respuestas de tres profesores a los errores cometidos ante la clase en cuanto a su valor motivador: “¡Mal! ¿Alguien puede ayudarle?”. “Piensa. Ahora prueba de nuevo”. “Eso es un error útil. Nos da la oportunidad de aprender mejor este tema. Gracias”.

Ofrecer segundas oportunidades

Con frecuencia, las primeras tentativas en la vida fuera de la escuela son evaluadas cuidadosamente, pero rara vez se consideran como un producto “final”. Un arquitecto crea múltiples bocetos de los planos de un edificio antes de comenzar la construcción. Los cirujanos pasan innumerables horas de laboratorio practicando sobre cadáveres antes de intervenir a ningún paciente vivo. Los jugadores de baloncesto lanzan tiros libres en los entrenamientos durante horas.

En la escuela, sin embargo, los estudiantes raramente tienen la oportunidad de crear auténticos borradores, es decir, trabajos que se evalúan únicamente en la medida en que pueden utilizarse para crear una versión mejor o más completa. A menudo, lo que se conoce como “primer borrador” se califica como si fuese un trabajo final. Las segundas oportunidades permiten que los estudiantes vuelvan a realizar test y exámenes tras analizar los errores que cometieron en sus primeros intentos.

A la hora de tratar con un estudiante desmotivado una sugerencia podría ser decirle: “Sé que probablemente estés harto de hacer test, pero estoy seguro de que puedes hacerlo mejor si repasamos tus errores, si aprendes de ellos y si pruebas otra vez. ¿Estás dispuesto a darte otra oportunidad?”

El hecho de permitir una “segunda oportunidad” a los estudiantes valora el esfuerzo. Si los estudiantes están dispuestos a repetir un test, están demostrando su disposición a esforzarse más. El aspecto negativo de las segundas oportunidades es el aumento de la carga de trabajo del profesor. Corregir test y ejercicios más de una vez y redactar versiones diferentes del mismo test es un trabajo duro. Otra posible dificultad es que algunos estudiantes, al saber que les darán una segunda oportunidad, quizá no se esfuercen todo lo debido la primera

vez. Limitar la segunda oportunidad a unos pocos estudiantes desmotivados puede contribuir a reducir el trabajo extra de calificación a un mínimo.

La mayoría de los profesores cuando se han adaptado al trabajo añadido que supone dar segundas oportunidades, comprenden que el empuje motivador que supone para los estudiantes, hace que el tiempo y el esfuerzo adicionales merezcan la pena. Empiece poco a poco. Escoja uno o dos test o exámenes para el primer trimestre y compruebe cómo funciona. Si le gustan los resultados y puede afrontar el trabajo adicional, añada más ocasiones.

Permita a los estudiantes que lo rehagan hasta que estén satisfechos, y usted también, con los resultados. Debido a los límites de tiempo y de recursos, así como a sus personales límites de energía, le sugiero que dé prioridad a los estudiantes que lo necesiten más. Aunque calificar de este modo lleva más tiempo, es más probable también que los estudiantes se motiven y sigan motivados cuando saben que sus progresos se valoran.

Considerar factores de mejora al calificar

Valorar múltiples factores, incluyendo la mejora, al determinar la calificación de un estudiante hace que el impreciso proceso de evaluación esté un poco más equilibrado. Incrementa también el esfuerzo de los estudiantes porque saben que tienen diversas oportunidades de influir en su calificación final. Si no lo hacen muy bien en una prueba o tarea, no se considera que hayan suspendido. Algunos educadores creen que el examen o proyecto final es lo único que debe contar para la calificación final. Dicen que no importan los altibajos intermedios, siempre que se acabe bien. Aunque estoy de acuerdo en que el proyecto final debe tener un valor significativo, ¿qué pasa con el estudiante que se desenvuelve bien durante todo el trimestre y suspende el final?

Prefiero estimular a los estudiantes para que sean constantes y, si parece que entienden los conceptos que se estén enseñando, darles una ponderación adicional al calificarlos. Hay que estimular la mejora durante todo el período de calificación. Eso no solo significa un elevado esfuerzo, sino que también es una medida auténtica de la competencia creciente. Los estudiantes se esfuerzan más cuando saben que mejorar con el tiempo contará más que un fracaso inicial.

Un estudiante que se esfuerza no fracasa

Con los años, he llegado a creer que ningún estudiante que se esfuerce fracasa. El movimiento de los estándares y los niveles contradicen directamente este importante principio. Los educadores oyen frecuentes quejas de políticos, de padres de “otros” estudiantes y de otros profesores, que heredan a unos estudiantes que consideran poco preparados, acerca de la promoción social y los aprobados de los niños antes de que hayan dominado las destrezas que necesitan para el siguiente nivel. Piense en esto desde una perspectiva motivadora. Si tiene usted a un estudiante que no trabaja y le mantiene abierta la posibilidad de que apruebe, puede conseguir que haga algún trabajo. Si sabe que va a suspender, casi seguro que no hará nada. ¿Qué es mejor: algún aprendizaje o ninguno en absoluto?

Comprendo que la política de la escuela puede hacer difícil la aplicación de este principio. Tendrá que decidir, por su cuenta, si hacer eso en su clase merece las posibles dificultades políticas que de ello puedan derivarse. Los profesores a quienes les gusta este principio pero no saben cómo aplicarlo me preguntan con frecuencia: “¿Cómo sé que el estudiante se está esforzando? ¿Cómo mido el esfuerzo?” Mi respuesta rápida es: “Del mismo modo que mides el rendimiento: adivinando”.

Puede pedirles a sus estudiantes que le digan cómo demostrarle su esfuerzo, y utilice los criterios que ellos establezcan.

No calificar con buena puntuación a un estudiante que no se esfuerza

Tengo una aversión personal a otorgar las mejores calificaciones a estudiantes que no se esfuerzan. Eso les enseña que el esfuerzo carece de importancia y los aboca al fracaso cuando acaben enfrentándose a retos mayores como la educación superior y el puesto de trabajo. No obstante, si opta por implementar este principio, debe informar a los estudiantes y a los padres, y debe ser muy claro con respecto a cómo pretende medir el esfuerzo. Una forma de hacerlo justamente es incluir entre los elementos de la calificación los propios criterios de los estudiantes para medir el esfuerzo.

Algunos educadores no están de acuerdo con este enfoque porque dicen que los estudiantes no tienen la culpa si el trabajo es demasiado fácil y que es injusto penalizarlos por no haberles planteado un reto suficiente. Estoy de acuerdo y, en consecuencia, hago una advertencia: este tipo de calificación opera según el principio de que los grandes docentes tienen que desafiar a todos los estudiantes, incluyendo a los que destacan habitualmente. Solo es válido si a los estudiantes se les ofrecen oportunidades verdaderamente desafiantes.

Abordar “deportivamente” la competición en el aula para reconocer el rendimiento de los alumnos

La evaluación alimenta la competición. Formalmente, reconocemos los logros con los cuadros de honor, las sociedades académicas, las asambleas de premios y, en último término, con la aceptación de la matrícula en la universidad. Informalmente, los reconocemos con gráficos de rendimiento, exponiendo muestras del trabajo del estudiante y concediendo privilegios.

Hay dos argumentos a favor de estas formas de reconocimiento: por un lado, dan a los estudiantes algo a lo que aspirar, a la vez que el rendimiento elevado debe reconocerse y recompensarse. Sin embargo, existen también dos contraargumentos convincentes: solo inspiran a los estudiantes que se mueven en niveles ejemplares, es decir, ayudan a los estudiantes que no lo necesitan, y acaban con la motivación de los estudiantes que nunca ganan nada, los que más necesitan la motivación.

Como con otras estrategias que hemos visto hasta ahora, lo que importa, en este caso, no es lo que hagamos, sino cómo lo hagamos. El reconocimiento del rendimiento no es malo, pero debe hacerse correctamente. Los siete enfoques siguientes del reconocimiento formal e informal del rendimiento siguen los principios de motivación ya establecidos en este libro.

Centrar la competición en el esfuerzo

No todos los estudiantes pueden desenvolverse por igual, pero todos pueden esforzarse. Los cuadros de honor, las clasificaciones de clase y todas las demás formas de reconocimiento tienen que estar basadas en el esfuerzo, para que motiven a quienes más lo necesitan. Puedo oír los gritos de protesta, diciéndome que esto es injusto y que transmite un mensaje equivocado. ¿Pero qué tiene de justo comparar a estudiantes totalmente diferentes en cuanto su capacidad y decirles además que sus esfuerzos no son suficientemente buenos?

¿Debería estar en el cuadro de honor Charlie, el estudiante problemático del principio de este capítulo o debería haber suspendido el curso? El argumento es importante en todo caso. Pero, en la medida en que no impide hacerlo a nadie, ¿se produce algún daño real con lo primero? No digo que sea una cuestión fácil de responder, pero, sobre la base tener en cuenta a cada estudiante individualmente, merece la pena plantearla.

Hacer la competición voluntaria

Muchos educadores utilizan el deporte como metáfora de la competición académica. Sin embargo, un aspecto de la competición deportiva que a menudo no se menciona cuando se hacen esas analogías es que la participación en los deportes es voluntaria. Sin contar con los padres que presionan a sus hijos para que jueguen a diversos deportes, los niños compiten atléticamente porque quieren. El carácter voluntario de los deportes permite que los niños encuentren la mejor actividad y el mejor nivel de competición para ellos. Si no son buenos en fútbol, pueden probar con el tenis, la natación o toda una gama de deportes diferentes. Del mismo modo, si un estudiante no es lo bastante competente para jugar en el deporte universitario, siempre puede jugar en deportes internos o limitarse a competir en el patio de recreo.

En clase, los estudiantes tienen poca o ninguna opción con respecto a la elección de sus competidores ni de las áreas de competición. Todos los estudiantes deben cursar el currículo básico siguiendo una trayectoria determinada hasta terminar la escolarización. A veces, pueden escoger entre entrar o no en una clase avanzada; otras, no. En lo que respecta a ciertos sistemas de evaluación formal, como el cuadro de honor o la clasificación de clase, no tienen opción.

Por fortuna, los docentes pueden hacer mucho para que la competición en el aula sea voluntaria, como dejar que los estudiantes escojan una de entre varias formas diferentes de demostrar la comprensión o hacer que cada estudiante compita consigo mismo.

La evaluación ha de ser inclusiva

Dejemos de poner gráficas de rendimiento o de ejecución en las paredes de la clase para que todo el mundo las vea. No inspiran motivación a los estudiantes

que no rinden mucho; más bien lo contrario. Acaban con el deseo de competir. Nadie necesita ver a diario hasta qué punto es peor que otros. Las calificaciones y los resultados de los test deben mantenerse en privado. Si los estudiantes quieren hacerlos públicos, que lo hagan por su cuenta. Nosotros no debemos elegir por ellos.

La evaluación ha de ser inclusiva. Ningún estudiante debe quedar excluido de las oportunidades de que lo reconozcan y aprecien, con independencia de su origen, comportamiento, historia familiar o calificaciones. La escuela no es solo para los alumnos de alto rendimiento, es para todos y cada uno de los estudiantes. Cuanto más pueda incluir a sus estudiantes desmotivados encontrando retos competitivos en un nivel adecuado para ellos, más los interesará en la competición.

Como ya hemos comentado, hacer lo que sea justo para todos los estudiantes no siempre significa tratarlos de igual manera. Esto es especialmente cierto en la competición académica. Además, las culturas, lenguajes, orígenes y habilidades diversas de los estudiantes hace que tratarlos de igual manera carezca de sentido. Teniendo esto presente, el esfuerzo surge, una vez más, como el factor competitivo más lógico.

Es innegable que ganar es divertido y crea seguridad en sí mismo. Sin embargo, el énfasis excesivo en ganar puede llevar a hacer trampas, a tácticas despiadadas y peleas sobre puntos o tanteos. La trascendencia ha de mantenerse en niveles suficientemente bajos como para restar importancia al hecho de ganar, manteniendo los atributos positivos que engendra la competición. En toda competición académica, aprender debe superar a ganar.

Ejemplos de algunos sistemas eficaces de calificación

En los siguientes epígrafes se trataran distintas formas eficaces de calificar.

Exámenes finales, al principio

He aquí una forma de resolver el dilema de evaluar a los estudiantes, dándoles, al mismo tiempo, el control de su propio aprendizaje. Como profesor universitario, mis objetivos eran dar a mis estudiantes, que eran educadores o futuros educadores, tanto control como fuese posible y motivarlos para aprender en clase. Entregaba el examen “final” a los estudiantes el primer día de clase. El examen tenía quince preguntas, todas ellas relacionadas con lo que el docente debe conocer para enseñar con eficacia.

Entre las preguntas estaban: “¿Cuál es su sistema de calificación?”, “¿Cuál es su plan de motivación?” y “¿Cuál es su plan de disciplina?”. También daba a los estudiantes la oportunidad de redactar alguna pregunta, pendiente de mi aprobación. Los estudiantes tenían todo el semestre para responder las preguntas y revisarlas conmigo a efectos de comprobación de competencia. Para obtener un notable, podían responder a cuatro preguntas cualesquiera, o seis cualesquiera para obtener un sobresaliente. Como yo impartía una asignatura de posgrado, las únicas calificaciones negativas posibles eran suspenso e incompleto. Los exámenes finales tenían lugar el último día de clase.

Este sistema daba a los estudiantes mucho control y muchas posibilidades de elección, tanto en cuanto a la administración del tiempo como en relación con las preguntas que responder. Las normas estaban individualizadas, igual que los

retos. Como cada pregunta tenía sus criterios de respuesta satisfactoria, incluía un sistema de diagnóstico incorporado. No era perfecto porque, al final, la calificación venía determinada por el número de preguntas respondidas. Pero ningún sistema de calificación puede ser perfecto. Este sistema garantizaba que los estudiantes alcanzaran un nivel mínimo de conocimientos para convertirse en docentes, protegiendo sus necesidades individuales. Todos los docentes pueden utilizar este sistema, con independencia del curso o materia que impartan.

Menú de calificación

El menú de calificación puede utilizarse en cualquier curso y es especialmente útil para las tareas creativas y las tareas de pensamiento de nivel superior. Encaja perfectamente con las guías de evaluación. Haga una lista de todos los elementos incluidos en el proceso de enseñanza que puedan evaluarse. Por ejemplo: uso adecuado de las comas, uso de metáforas, ortografía correcta, pensamiento lógico, etc.

Entregue la lista a cada estudiante antes de que comience el test, proyecto, tarea o experimento. Deje que los estudiantes decidan el porcentaje que merece cada ítem, basándose en lo que consideran más importante. Puede exigir que se dé algún peso a todos los elementos o incluso pedir una ponderación mínima para algunos items. De este modo, elabora un mecanismo general de evaluación, aunque calificando el proyecto, tarea o test de cada estudiante de acuerdo con los criterios de calificación de cada cual.

Calificación basada en el desafío

La calificación basada en el desafío se funda en la idea de que tener la posibilidad de elegir el desafío incrementa la motivación y, de ese modo, mejora el aprendizaje. Elabore un instrumento de evaluación que tenga múltiples niveles

de desafío, con incrementos de puntos obtenidos a medida que aumente la dificultad. Así, 20 respuesta correctas suponen 40 puntos en un nivel aumentado en un factor de 2. Los estudiantes pueden optar por responder tantas cuestiones o problemas como quieran en los niveles de desafío que tengan sentido para ellos.

Calificación por contrato

Con la calificación por contrato, los estudiantes aceptan hacer una cantidad de trabajo predeterminada y ser calificados según lo bien que lo hagan. Algunos contratos, no obstante, son más eficaces que otros. Recuerde que un contrato es un acuerdo entre dos partes. Los estudiantes tienen voz significativa con respecto a lo que entra en el contrato, para trabajar sobre ello. He aquí cinco sugerencias para hacer que funcione la calificación por contrato:

–Los estudiantes pueden vetar un número predeterminado de items de los que haya añadido el profesor en el contrato.

–Los estudiantes pueden añadir un número igual de items para ser evaluados por el profesor.

–El contrato tiene marcadores que ha de comprobar el profesor.

–El contrato incorpora tanto técnicas de calificación por menús como técnicas de calificación basada en desafío.

–Los contratos no están escritos en piedra, permiten revisiones durante su

vigencia.

Nunca permita que los estudiantes sientan que es “demasiado tarde” para intentar su mejora. Nada acaba más con la esperanza que el fracaso garantizado. En la medida en que los estudiantes tengan una oportunidad, pueden estar dispuestos a intentarlo.

Y aprender algo es siempre mejor que no aprender nada.

10. Las tareas para casa. Sugerencias para mejorarlas

En el pasado, los estudiantes se inventaban excusas cuando no hacían sus tareas para casa, algunas de ellas increíblemente creativas: “mi perro se las comió”, “mi padre se las llevó al trabajo por error”, “mi madre las tiró a la basura”, etc. Los estudiantes actuales no se molestan en poner excusas. Tan solo dicen: “No las he hecho, ¿qué pasa?”.

Hay casi tantas razones por las que los estudiantes se niegan a hacer las tareas para casa, como excusas para no hacerlas:

•La falta de condiciones ideales o, incluso, mínimamente propicias en casa.

•Tareas para casa mal diseñadas.

•Desconexión entre las tareas para casa y el trabajo de la escuela.

•Estudiantes que se han rendido.

•Incongruencia entre la capacidad de los estudiantes y el reto que supone el trabajo.

•Estudiantes perezosos o despreocupados.

Muchos educadores cuestionan el valor de las tareas para casa como herramienta de aprendizaje. Sara Bennett y Nancy Kalish, desenmascara el mito de que mandar a los niños tareas para casa mejora sus resultados educativos. En la actualidad, gran parte de las tareas para casa que mandamos a los niños no tiene una finalidad educativa.

La vida de los hogares de muchos estudiantes juega en contra de su capacidad de completar sus tareas para casa y de aprender de ellas. En determinados entornos a menudo, los niños mayores trabajan para ayudar a llegar a fin de mes o están encargados de cuidar a sus hermanos más pequeños e, incluso, a los miembros más ancianos de la familia. Quienes viven en barriadas llenas de bandas o drogas tienen demasiados problemas de seguridad para concentrarse en sus estudios. Además, algunos hogares son caóticos o están abarrotados de gente, de manera que no ofrecen ningún lugar tranquilo en el que un estudiante pueda centrarse en las tareas para casa.

Es más, la falta de realización de las tareas para casa es uno de los principales desencadenantes de las luchas de poder entre docentes y estudiantes, una lucha que puede agotar el tiempo de clase y consumir la energía de ambas partes. Teniendo presente todo esto, ¿por qué poner tareas para casa?

Sugerencias para diseñar bien las tareas para casa

La respuesta es que las tareas para casa pueden ser una herramienta eficaz en el proceso de aprendizaje cuando tienen en cuenta e incorporan una serie de factores clave, según se explicita a continuación.

• Las tareas para casa deben presentar un nivel adecuado de desafío. Como comentamos en el capítulo anterior, la incorporación de niveles adecuados de desafío mejora el valor motivador y la probabilidad de realización de todos los trabajos, incluidas las tareas para casa. Sin embargo, cuando se trata de estas últimas, a menudo nos mostramos reacios a modificar las tareas para los estudiantes que nos parecen perezosos o despreocupados. Ciertamente, puede ser difícil de justificar ante los demás estudiantes o los padres por qué tienen distintos niveles de desafío las tareas para unos y otros estudiantes. No obstante, debemos hacer el esfuerzo de acomodar los diferentes niveles de motivación y capacidad de los estudiantes. Si el trabajo es demasiado fácil, es poco probable que el estudiante lo haga o, si lo hace, que aprenda algo importante; pero, si es demasiado difícil, es aún menos probable que lo realice.

El sociólogo Malcolm Gladwell (2008) pone de relieve los incomparables resultados académicos de las escuelas del Programa “Saber es Poder”[7] ubicadas en entornos especialmente difíciles. Gladwell atribuye gran parte del éxito de estos estudiantes a la cantidad de tiempo que dedican a estudiar, en particular las tres semanas en el verano, que les da una ventaja académica sobre muchos de sus homólogos. Yo diría que una influencia aún mayor es que a los estudiantes KIPP se les plantean retos a un nivel extraordinariamente altos, aunque siempre al alcance de los estudiantes si están dispuestos a realizar un esfuerzo importante. Los altos niveles de desafío, combinados con la inclusión del esfuerzo como parte del proceso de evaluación, fomenta el orgullo de estos estudiantes que pueden afrontarlos, sin estigmatizar como fracasados a los estudiantes que de verdad no pueden hacerlo. Los resultados de las escuelas

KIPP demuestran que pocos estudiantes carecen de capacidad cuando el esfuerzo es una variable importante a la hora de medir y estimular el aprendizaje.

• Las tareas para casa deben despertar un alto nivel de interés. Las tareas para casa, pasan a ser algo importante cuando existe una fuerte conexión con las aficiones y los intereses de los estudiantes. Música, deportes, moda, programas de televisión y videojuegos pueden constituir sólidos puntos de partida para crear unas tareas para casa motivadoras. El interés también puede mejorar con las técnicas de motivación descritas en el capítulo siete.

• Las tareas para casa deben tener una proporcionalidad adecuada y relacionarse con los contenidos de clase. La proporcionalidad se refiere a la cantidad de tareas asignadas en relación con la edad y la capacidad de sus estudiantes. Algunos estudiantes pueden abarcar más; otros, menos, dependiendo de su vida familiar, sus capacidades físicas o de aprendizaje, y la cantidad de tareas puestas en las otras clases. Una cosa es segura: asignar demasiadas tareas para casa garantiza prácticamente que no se terminarán, con independencia de lo interesantes y adecuadas que sean.

Las tareas para casa no pueden existir en el vacío. Tienen que estar completamente integradas en el currículo que se esté impartiendo y sientan las bases de la lección del día siguiente. Por ejemplo, si se encarga a los estudiantes que lean un capítulo de un libro, el capítulo en cuestión debe formar parte de la lección del día siguiente. Si hacen problemas de matemáticas, la destreza que practiquen debe estar incluida en el plan de clase del día siguiente. Si los estudiantes perciben una desconexión entre el trabajo de clase y las tareas para casa, incluso los estudiantes motivados pueden empezar a preguntarse por qué han de molestarse en hacerlas.

• Las tareas para casa deben corregirse rápidamente y devolverse a los estudiantes. Cuanto más largo sea el período de tiempo entre la terminación de las tareas para casa y la recepción de retroinformación, menos útil resultan los

deberes para casa. Cualquier tiempo mayor que el día siguiente para las tareas diarias o una semana para los proyectos importantes a largo plazo crea un vacío que reduce la motivación para realizar tareas futuras.

• Las tareas para casa deben ofrecer a los estudiantes opciones reales. Deben darse a los estudiantes dos opciones con respecto a las tareas para casa. Por ejemplo, puede dejar que escojan entre un tercio y la mitad del número total de preguntas que responder. Esto da a los estudiantes una sensación de control, al tiempo que reduce el tiempo de corrección. También se puede dejar que escojan sus días de tareas para casa. Ofrézcales votar sobre esta cuestión: “Chicos, podemos tener tareas para casa lunes, martes y jueves o lunes, miércoles y viernes. Votad qué días preferís”. Una vez más, dar a elegir a los estudiantes los días de tareas para casa aumenta su sensación de control y también mantiene la proporcionalidad. Ambas opciones incrementan la probabilidad de que todos los estudiantes realicen sus tareas.

• Las tareas para casa deben poner en juego sus múltiples destrezas e inteligencia. Pida a los estudiantes que elaboren proyectos que impliquen utilizar diferentes destrezas o aptitudes. Incorpore dibujos, música y representación dramática incluso carpintería, costura y cocina para facilitar que, con ello, destaquen personas con aptitudes en diferentes áreas.

• Las tareas para casa deben incluir instrucciones claras. A menudo, los estudiantes se quejan de que no han entendido cómo hacer sus tareas una vez en casa. No cabe duda de que esto se debe, a veces, a que no escuchan cuando se les dan las instrucciones; pero, otras veces, unas instrucciones que para nosotros son claras, no lo son tanto para ellos. Es preferible que usted mismo verifique cada paso para comprobar los puntos posibles de confusión. Si el tiempo lo permite, considere la posibilidad de que otro profesor eche un vistazo a las instrucciones. Asegúrese también de dar las instrucciones por escrito a los estudiantes, e incluya siempre una pregunta o problema de muestra para que lo utilicen como ejemplo.

• Las tareas para casa deben contar con la implicación de los padres, aunque sin exigirla. Cuantos más padres u otros cuidadores se impliquen en las tareas para casa, mayor será la probabilidad de que las hagan. Como mínimo, pida una firma que indique que uno de los padres ha leído la tarea. Una mayor participación podría incluir algunas preguntas que el niño pudiera hacerles como parte de la tarea o viceversa. Tenga presente que la experiencia debe ser entretenida para el padre o la madre y no embarazosa ni incómoda. Y tenga presente también que ningún niño debe ser penalizado por lo que sus padres hagan o dejen de hacer. Si los padres no quieren participar, déjelo. Nunca ponga al niño en la situación de escoger entre su casa y la escuela. Nadie gana y el niño pierde.

• Las tareas para casa deben estimular la creatividad. Los estudiantes disfrutan adivinando y no lo perciben como un trabajo. Cuando los estudiantes adivinan, suelen querer saber si han acertado. Esto les da una oportunidad de aprender. Pregunte por hipótesis, estimaciones, inferencias y deducciones. Diga a los estudiantes que la tarea para casa no requiere un trabajo duro, que solo tienen que adivinar. Plantee preguntas que requieran pensamiento creativo para responder. Una de mis actividades favoritas de creatividad es pedir a los estudiantes que conecten conceptos aparentemente no relacionados, por ejemplo: “¿Qué tienen que ver las fracciones con un paseo por el parque en un día soleado?”, o: “¿Qué crees que pensaría Shakespeare de los conos de helado? Responde con tus propias palabras”.

• Las tareas para casa deben permitir el trabajo en equipo. Organice tareas en equipo, basadas en intereses, capacidades o amistades. Los estudiantes trabajan mejor cuando escogen a sus propios compañeros de equipo, pero utilice con libertad su influencia para conseguir fines sociales. Por ejemplo, asegúrese de que estén incluidos los estudiantes menos populares y que sus equipos los acepten. Responsabilice a todos los estudiantes del trabajo del equipo, haciendo dos evaluaciones, una del equipo y otra del esfuerzo individual de cada estudiante.

• Las tareas presentadas con retraso deben evaluarse con respecto a lo que usted

valore. Las tareas que se presentan con retraso plantean un dilema a la mayoría de los docentes. ¿Debe aceptarlas? ¿Debe quitar un número determinado de puntos por cada día de retraso? ¿Qué hacer si se trata de una tarea completa, rara en un estudiante muy poco motivado a quien no desea desalentar?

Cuando estaba en bachillerato, mi hijo recibió el encargo de un trabajo de dibujo a largo plazo que implicaba dibujar estructuras muy diferentes de San Francisco. Esperó demasiado tiempo para empezar y acabó haciendo un trabajo muy poco completo par poder entregarlo a tiempo. La política seguida por su profesora con respecto a las tareas presentadas con retraso consistía en quitar un punto en la de calificación por cada día de retraso en la presentación. Antes de entregar el trabajo, vino y me dijo: “Papá, esto está realmente mal hecho. Puedo hacer un trabajo mucho mejor, pero perderé puntos si lo presento con retraso. ¿Qué debo hacer?”. Yo le dije que la respuesta podía encontrarla en sus valores. “¿Qué valoras más, entregar a tiempo algo feo o incompleto, o entregar tarde algo de lo que estés orgulloso?”. Él procedió a diseñar uno de los mejores juegos de dibujos imaginables, un trabajo que se podía conceptuar con facilidad como de un nivel superior, y optó por entregarlo con tres días de retraso.

En aquella época, yo estaba impartiendo una asignatura en la San Francisco State University y la profesora de dibujo de mi hijo estaba cursando una asignatura en el aula contigua. Nos encontramos por casualidad después de clase y ella me saludó apenada. “No sé qué hacer con el trabajo de su hijo”, dijo ella. “Es demasiado bueno para darle un suficiente o un insuficiente, pero lo ha entregado tarde, ¿qué me recomienda?”. Yo le di la misma respuesta que le había dado a mi hijo: “Depende de sus valores. Si usted valora más la entrega a tiempo que la calidad, póngale un suficiente o un insuficiente; en caso contrario, dele un sobresaliente. Yo no tengo ninguna preferencia. Eso le toca a usted”. Al final, le puso un notable.

Evidentemente, el cumplimiento de plazos de entrega y la calidad son valores importantes para la mayoría de nosotros, como lo es cumplir con las normas que establecemos. La aplicación del principio “justo no es lo mismo que igual” es

adecuada en estas situaciones. Considere también la posibilidad de hacer un apéndice a sus normas sobre el retraso en la entrega de trabajos: “Si vas a entregar tarde un trabajo y me explicas la causa, por escrito, lo evaluaré y lo calificaré contigo”. Poner por escrito esta adenda formaliza tanto la responsabilidad del profesor como las de los estudiantes. Los estudiantes saben que, si van a entregar tarde su trabajo, deben dar una explicación por escrito, y usted tendrá la obligación con el estudiante de examinar la situación en sentido razonable. La flexibilidad de este enfoque da, a los estudiantes que vayan a entregar tarde sus tareas, una motivación para completar el trabajo, en vez de no hacer nada en absoluto.

Objetivo y finalidad de las tareas para casa

Hacer que los estudiantes acaben sus tareas para casa es solo una parte de una ecuación mayor. Tenemos que considerar la diferencia entre completar simplemente la tarea y aprender realmente con ella. Las técnicas que implican presión, coerción, amenazas, recompensas y castigos pueden llevar a que algunos estudiantes, no todos, terminen sus tareas, pero creo que tenemos que aspirar a algo más importante: a que los estudiantes aprendan, con sus tareas para casa.

Solamente en algunos casos, el mero hecho de terminar la tarea sin aprender puede ser un objetivo razonable. Se incluyen aquí los estudiantes con necesidades educativas específicas que tengan una capacidad de comprensión limitada y los que se nieguen a que los ayudemos con independencia de lo que procuremos hacer. En estos casos, ensayemos primero técnicas que utilicen una presión mínima, y procedamos después con cautela con otros tipos de intervenciones.

Con la inmensa mayoría de los estudiantes, sin embargo, sugiero las intervenciones basadas en el aprendizaje que detallo para ayudar tanto en la terminación de las tareas como en el aprendizaje con las mismas. Algunas de estas intervenciones suponen trabajar con los padres para cambiar las condiciones en el hogar. Sabemos que algunos padres no son capaces de ayudar, otros no están dispuestos a ayudar y otros más parecen estar dispuestos a ayudar al principio, pero, al final, no lo hacen.

A continuación, ofrezco aquí algunas sugerencias para hacer frente a cada una de estas situaciones.

Mejorar las condiciones del hogar para hacer las tareas para casa

Cuando las condiciones en casa son favorables, es más probable que los estudiantes hagan sus tareas para casa. Las condiciones que menciono a continuación facilitan ese entorno favorable para que se terminen las tareas y se aprenda con ellas. Cuantas más condiciones puedan cumplir los padres, mejor:

–Establecer una zona para realizar las tareas . Idealmente un espacio bien iluminado, cómodo, con un escritorio o mesa alejado de la zona de reunión de la familia.

–Minimizar las distracciones . No permita que otros miembros de la familia estén en esa área durante la hora de la tarea. La mayoría de los niños necesita que esté apagada la televisión o que no se vea ni se oiga. Si los amigos llaman o van a la casa, hay que decirles que su amigo no está disponible y señalarles otro momento en el que puedan llamar o ir a la casa. La música solo está bien si el niño trabaja mejor cuando escucha sus melodías favoritas.

–Establecer un horario regular . Una rutina ayuda mucho para empezar y terminar las tareas, pero, en muchas casas, no es posible fijar un horario regular. En estos casos, pruebe a establecer el mismo horario en determinados días de la semana.

–Exigir al estudiante que se siente en su área de trabajo durante el tiempo estimado para terminar las tareas . Por ejemplo, si las tareas para casa ocupan aproximadamente una hora, el estudiante debe permanecer sentado en su área de trabajo durante una hora. Evidentemente, los padres y los docentes tendrán que comunicarse para asegurarse de que estas orientaciones de tiempo sean claras.

–Los padres no tienen que insistir en que el niño haga un trabajo . Solo tienen que asegurarse de que esté sentado en el área de trabajo con los materiales escolares que pueda necesitar. Esta estrategia opera a dos niveles. Primero, la mayoría de los niños prefieren hacer algo a no hacer nada; incluso las tareas son mejores que el aburrimiento. Segundo, el mero hecho de empezar supone un obstáculo importante para la realización de la tarea. Si los estudiantes saben que tienen una hora por delante, con nada que hacer salvo la tarea, comenzar empieza a parecer menos imposible. Y, una vez que empiezan una tarea, lo más probable es que la terminen, a menos que no entiendan el contenido o las instrucciones para hacer la tarea.

Estas condiciones maximizan la probabilidad de que los estudiantes adquieran el hábito de hacer las tareas para casa con regularidad.

Para los estudiantes que carezcan de supervisión de los padres o tutores para establecer este patrón de comportamiento, considere la posibilidad de establecer grupos de estudio para hacer las tareas para casa con tres o cuatro estudiantes, en una casa en la que, con un padre o una madre voluntarios, puedan establecerse unas condiciones máximamente favorables.

También se puede solicitar a la escuela que establezca clubes de estudio para hacer las tareas después del horario escolar o durante el día, con la ayuda de docentes o voluntarios dispuestos a mantenerlos (esta es una oportunidad ideal para implicar a personas ancianas de la comunidad, como ya hemos comentado). Con independencia del marco, este enfoque funciona mejor cuando la asistencia es voluntaria que cuando es obligatoria.

Algunas sugerencias para animar a estudiantes “despreocupados” por su aprendizaje

Sugiero algunas estrategias para facilitar la finalización de las tareas para casa:

–Al encargar tareas para casa, trate a los estudiantes a los que considere perezosos, desesperanzados o despreocupados igual que trataría a los alumnos con algún tipo de discapacidad. Reemplace los calificativos negativos que le vengan a la mente por otros que reflejen compasión y resulten menos denigrantes. Este modo de proceder hará que sus interacciones con estos estudiantes sean más positivas y se abra su mente a una nueva forma de pensar en las tareas que encargue y en cómo las evalúe.

–Nada tiene que perder con los estudiantes que nunca hacen sus tareas si les permite que hagan menos ejercicios para casa. El objetivo inmediato es conseguir que terminen un ejercicio. Cuando se logre esto, puede empezar a preocuparse por conseguir que hagan todos los ejercicios.

–Hable con estos estudiantes individualmente. Estimule su esfuerzo a pesar de sus dificultades con la materia de estudio.

–Deje que los estudiantes escojan una forma alternativa de demostrar que comprenden el contenido o que han dominado las destrezas que tratan de desarrollar las tareas para casa.

–Ofrezca un medio de expresión diferente al realizar las tareas y pídales que le expliquen por qué lo han elegido.

Por supuesto, ninguna de estas estrategias tendrá efecto si a los estudiantes no les preocupa en absoluto la escuela, el aprendizaje, su futuro o ellos mismos. Los estudiantes auténticamente desesperanzados ni siquiera tratarán de hacer una tarea para descubrir lo significativa o entretenida que pueda ser. La presión les producirá poco o ningún efecto. La mayoría de los docentes evitan esforzarse con ellos porque sus intentos solo abocan al fracaso.

He aquí algunas sugerencias que tienen la posibilidad de dar la vuelta a esta situación:

–Trate de diseñar una o dos preguntas específicamente dirigidas al estudiante. “Bill, te encanta la música rap (o heavy metal, hip-hop...); ¿puedes decirme cómo se relacionan las fracciones con el sonido característico de la música?”

–Opere con la idea de que un trabajo terminado es mejor que ninguno. Pida a un estudiante que escoja solo una o dos preguntas de su hoja de ejercicios y que responda solo a ésas.

–Advierta de antemano al estudiante que lo llamará en clase para que responda a una pregunta concreta: “mañana, voy a llamarte para que respondas a la pregunta 6. Espero que estés preparado”. Si es necesario, adelántele la respuesta para fortalecer su autoconfianza.

–Varíe el ejemplo anterior, diciéndole al estudiante que escoja la pregunta que quiera y dígale antes de clase cuál le pedirá que responda.

Estas cuatro estrategias están pensadas para lograr que los estudiantes no motivados hagan al menos algo, con la esperanza de aumentar gradualmente su motivación para responder. No abandone las expectativas con respecto a las tareas para casa de un estudiante completamente despreocupado. Continúe llamando al estudiante una vez cada día para que responda a alguna pregunta al revisar las tareas. Pregúntele en privado y con regularidad qué cambios hará para terminar bien las tareas.

Céntrese en el futuro más que en castigar los fracasos pasados. Demuestre que siempre es posible que el estudiante salga airoso y que sus expectativas sobre él no han disminuido.

11. Relación entre comportamiento, disciplina y motivación

Separar los problemas de motivación de los problemas de gestión del comportamiento puede constituir un reto para los docentes. Los dos están entrelazados; con frecuencia, los estudiantes no motivados se comportan mal y los estudiantes que se comportan mal a menudo no se preocupan por el aprendizaje. Por tanto, puede ser difícil distinguir un problema motivacional de un problema conductual. Aunque los síntomas parezcan los mismos y a menudo las causas sean similares, las soluciones pueden ser muy diferentes. Por ejemplo, si Edgar no hace su tarea para casa, ¿es porque está en plan desafiante, porque es incapaz o porque no le interesa en absoluto? Cada escenario requiere una intervención diferente. Por fortuna, no siempre es necesario resolver cuál es cuál. A veces, una solución motivacional puede tener un efecto positivo en la conducta y viceversa. En caso de duda, la mejor respuesta es utilizar una combinación de estrategias que se centre tanto en la conducta como en la motivación.

Es importante tener presente que las soluciones conductuales ineficaces pueden acabar con la motivación. Si Edgar es obligado a sentarse cuando, desafiante se niega, lo más probable es que pierda la motivación para el resto de la clase. Los jóvenes de ambientes desfavorecidos son particularmente susceptibles a transformar los problemas conductuales en problemas motivacionales, por su necesidad de control y de autoafirmación; ambas, características esenciales para la supervivencia urbana.

Examinemos cómo el uso de las estrategias motivacionales descritas en este libro puede aplicarse a los problemas disciplinarios.

Tratar bien y con respeto a todos los estudiantes

Cuando aplicamos bien la disciplina, tratando a los estudiantes con respeto y comprensión —en pocas palabras, cuando los tratamos como esperamos que nos traten a nosotros—, los problemas conductuales rara vez se transforman en motivacionales. Aplicamos bien la disciplina a los estudiantes cuando, hacemos lo siguiente:

•Escuchamos su versión de la historia.

•Les hacemos partícipes en la forma de llevar las cosas en el aula.

•Los tratamos como querríamos que ellos nos tratasen a nosotros. Mi regla de oro es: “Trata a los estudiantes como quieras que ellos traten a los demás”.

•Evitamos el sarcasmo, los calificativos, las amenazas, los sobornos y la humillación pública.

•Utilizamos el “sistema” para resolver sus problemas, no para sepultarlos.

•Decimos: “Veamos lo que podemos hacer”, en vez de: “¡No podemos hacer eso!”.

•Los aceptamos sin tratar de manipularlos.

La Sra. Margolis, maestra, utiliza bien la disciplina, con dignidad. Nunca regaña, sermonea ni humilla a sus alumnos. Cuando tiene un problema con un estudiante, le explica por qué le molesta su modo de actuar y le pide oír su versión de los hechos. Por ejemplo, esta maestra puede decirle a su estudiante: "Juan, cuando usas palabras como ésa, tengo la sensación de que no te importo nada. Espero que no sea así. ¿Puedes decirme lo que quieres que oiga, con otras palabras?".

La mayoría de los estudiantes prefieren que los califiquen de "malos" mejor que de estúpidos. En nuestra cultura, ser malo se equipara a menudo con ser héroe. Pensemos en las películas y los programas de televisión que retratan al héroe como un rebelde, un quebrantador de reglas o una persona que se desvía de la forma de hacer de la mayoría. Los héroes pueden ser rebeldes, pero nunca son estúpidos.

Cuando se tilda a los estudiantes de "tontos" o de "poco aplicados" pueden dejar de intentar progresar y convertirse en transgresores de reglas. De ese modo, tienen la sensación de que han optado por no tener éxito, lo que les permite mantener una sensación de control de la situación.

Devon se esforzaba por leer en voz alta. Pronunciaba mal las palabras y era muy lento, lo que hacía que sus compañeros se rieran de él. Pronto, Devon empezó a tirar su libro a otros estudiantes cuando le llegaba el turno de leer. Comenzó a decir cosas desgradables al maestro y, al final, hubo que enviarlo al despacho de dirección. Solucionó su problema de humillación por su mala destreza lectora siendo malo. Una solución mejor habría sido dejar que Devon leyera en silencio en clase, junto con otros estudiantes que prefirieran hacerlo así, y leer en voz alta en privado con un maestro de apoyo o estudiante tutor. Trataremos de combinar buscando formas de aumentar la motivación.

Evitar las luchas de poder

Cuando los estudiantes y los docentes luchan por controlar una situación, rápidamente aumenta la tensión. Ambas partes creen que abandonar la lucha es muestra de debilidad. Cuando se desencadena una lucha de poder, con independencia de quién gane la batalla, la motivación del estudiante disminuye mucho.

Recuerde, ante una lucha de poder solo hay tres opciones: la detiene el docente, la detiene el estudiante o la lucha de poder continúa su escalada. Para muchos jóvenes de ambientes desfavorecidos, un paso atrás se considera una debilidad. Además de la humillación del estudiante en el aula, esto puede tener consecuencias para la seguridad personal cuando los estudiantes considerados débiles puedan convertirse en dianas de acosadores o miembros de bandas.

Como educadores, nos toca detener las luchas de poder, y dar ejemplo de cómo actuar sin que eso se considere una debilidad. La mejor manera de detener las luchas de poder es negarse a participar en ellas.

A algunos docentes les preocupa el paso atrás o dejar que la mala conducta continúe algún tiempo, pero estas opciones parecen preferibles a entrar en una batalla que solo puede hacer que empeoren las cosas tanto en el frente de la motivación como en el del comportamiento.

Ofrecer opciones a los estudiantes

Ofrecer opciones para la resolución de problemas conductuales funciona en gran parte del mismo modo que la oferta de opciones con respecto a las tareas académicas. Ambas permiten que los estudiantes tengan la sensación de que controlan hasta cierto punto el resultado de la situación; en la medida en que las opciones no sean amenazas veladas, preservan la dignidad de los estudiantes e influyen positivamente en la motivación. Se pueden dar opciones a los estudiantes relativas a la conducta, a las consecuencias del mal comportamiento y a las estrategias para resolver problemas:

•Decisiones conductuales: “Puedes hacer tu trabajo ahora o, si lo prefieres, después de clase con mi ayuda”.

•Consecuencias: “En esta clase, no insultamos a los demás. Puedes escribir una carta a Ethan pidiéndole perdón, hacer algo bueno para Ethan o hacer algo bueno para la clase”.

•En las consecuencias: “Tienes que hacer algo bueno para Ethan. ¿Qué te gustaría hacer?”

•Solución de problemas: “Sé que Jules y tú estáis incómodos el uno con el otro. ¿Puedes pensar en alguna forma de mejorar vuestra relación o te gustaría que yo os hiciera sugerencias?”.

Cuando damos opciones a los estudiantes, dentro de un plan para mejorar el comportamiento, aumentamos sus sentimientos de dignidad y control, dos factores poderosos para aumentar la motivación.

Enfrentarse a las trampas

Cuando estaba en la universidad, tuve un amigo muy brillante llamado Tallen. Era demasiado listo para tener que hacer trampas, pero le gustaba ver si podía salirse con la suya, y así ideó uno de los planes más ingeniosos de hacer trampas que hayan llegado a mis oídos. Antes de su examen final, trajo dos cuadernos azules. En el primero, escribió: “Hola, mamá: acabo de terminar mi examen de psicología y creo que lo he hecho realmente bien; saluda a papá y ya os veré dentro de unos días, cuando haya acabado mis exámenes finales”. Entregó ese cuaderno al profesor y llevó el segundo, todavía en blanco, a casa. Escribió en este segundo cuaderno las respuestas a las preguntas del examen, utilizando sus apuntes y libros de texto y después se lo envió por correo a su madre. Esperó. Tanto su madre como el profesor se pusieron en contacto con él, diciéndoles ambos que les había enviado un cuaderno confundido. Le dijo a su madre que enviase por correo el cuaderno con las respuestas directamente al profesor. Este se quedó boquiabierto y le calificó con un sobresaliente.

A mí me ocurrió exactamente lo contrario. Trabajé mucho para redactar un gran trabajo sobre John Milton. Mi profesor, que, por coincidencia, era igual que John Milton, escribió en la cabecera: “Es un gran trabajo. Demasiado bueno para ti. Seguramente has hecho trampas. Te has ganado un suspenso”. Ni qué decir tiene que, después de eso, aborrecí tanto al John Milton real como a su doble.

Estas dos anécdotas muestran dos problemas al tratar de atajar las trampas: ¿cómo descubrirlas? y ¿qué pasa si uno está equivocado? Está, por supuesto, la antigua trampa de los padres que hacen el trabajo de sus hijos. Pero, hoy día, en la mayoría de las trampas se utiliza la tecnología, lo que implica que descubrir a los estudiantes cuando hacen trampas sea una cuestión mucho más compleja. Los estudiantes toman fotografías de los test con los teléfonos móviles y se las pasan a los estudiantes de la clase siguiente, utilizan los móviles para obtener las respuestas mientras hacen el test y entregan trabajos copiados de internet. En

pocas palabras, en la actualidad, es mucho más fácil hacer trampas y es mucho más difícil estar seguro cuando se sospecha que un estudiante está haciendo trampa.

Además, tanto la realización de la trampa como la falsa acusación de hacerla disminuyen la motivación y nos la dificulta a nosotros los educadores. Los estudiantes que consiguen un sobresaliente haciendo trampa tienen poca motivación para hacer un trabajo cualquiera, y los estudiantes que son falsamente acusados pueden, comprensiblemente, sentirse perseguidos y responder con una actitud de "¿para qué molestarse?".

Por fortuna, hay soluciones que nos permiten detectar y atajar las trampas sin hacer acusaciones posiblemente falsas, he aquí algunas:

•Siguiendo el ejemplo de las grandes empresas de contratar a hackers para mejorar la seguridad informática, pida a un estudiante del que sospeche que hace trampas que le ayude a descubrir a los tramposos de la clase.

•Pregunte a un estudiante del que sospeche que hace trampas si está dispuesto a hacer de nuevo el test, sometido a una observación minuciosa. Si se niega, invalide el test. Si hace el test y lo realiza igualmente bien, doble la buena nota. Si saca menor puntuación, doble la mala calificación. Si el estudiante rehúsa aprovechar la oportunidad del "doble arriba o abajo", sabremos que lo más probable es que haya copiado. Y, además, él sabrá que usted lo sabe. Dígale que la próxima vez quizá no tenga la opción de rechazar el "doble arriba o abajo".

•Cuando daba clase en secundaria, mi grupo interpretó una obra teatral para otras clases. Parte de la tarea que encomendé a mis alumnos consistía en que se hiciesen su propio vestuario. Di las mejores calificaciones a los peores vestidos porque sabía que esos estudiantes habían hecho realmente sus trajes. Y, al

contrario, puse las peores calificaciones a los trajes de corte más profesional porque sabía que se los habían hecho sus padres.

•Si sospecha que unos padres les están haciendo las tareas a sus hijos, llámelos para tener una entrevista. Felicítelos por preocuparse tanto por sus hijos como para prestarles ayuda con sus tareas para casa, señalando claramente la diferencia entre ayudar y hacerles las tareas. Explíqueles que cruzar esa línea evita que sus hijos aprendan. Idealmente, debería tener esa conversación con todos los padres.

•Pasee por la clase durante la realización de los test, vigilando el uso de los teléfonos móviles.

•Familiarícese lo suficiente con internet para buscar trabajos que se ofrezcan ya hechos y compruebe cualquier trabajo que parezca excesivamente bien escrito.

•Dígale al estudiante del que sospeche: “Este trabajo es tan bueno, y superior a lo que la mayoría de los estudiantes de tu edad puede hacer, que casi me ha hecho pensar que lo has copiado. ¡Gran trabajo!”, Califíquelo. Con eso, ha advertido al estudiante que lo está siguiendo muy de cerca, sin hacer una acusación posiblemente falsa.

•Ponga al menos una tarea al mes que posibilite la trampa. Estimule la creatividad. Aprenda de lo que hacen sus alumnos y utilícelo para descubrir trampas reales en el futuro.

Por último un consejo, nunca acuse a un estudiante de hacer trampas si no está seguro de que usted tiene razón.

Expulsiones de clase y remisiones a la dirección

Como comentamos en el capítulo seis, la expulsión de clase mata la motivación del estudiante; transmite el mensaje de que el estudiante en cuestión no es bien recibido en el aula y que lo que enseñamos no es muy importante para que lo aprenda ese estudiante. Pero, bajo la superficie, acechan además otros problemas.

En la década de 1950 y en los primeros 60, uno de los programas más populares de televisión era “Papá es el que sabe” (Father Knows Best), que giraba en torno a los Anderson, una típica familia de clase media. Siempre que Bud, el hijo adolescente, se metía en problemas, su madre decía: “¡Espera a que tu padre llegue a casa!”. Como daba a entender el título del programa, mamá puede dirigir la casa, pero papá es la auténtica figura de autoridad. Del mismo modo, si un docente envía a un estudiante al despacho del director, en esencia, está diciendo: “¡Espera a que el director se entere!”. Por analogía, el título del programa se convierte en “El director es quien sabe”, poniendo implícitamente en tela de juicio la autoridad y el saber del docente. Al final, el estudiante sale del despacho del director tras prometer que nunca más volverá a hacer aquello. Por desgracia, la única persona que necesita oír esa promesa —el docente— queda fuera del asunto.

Una posible alternativa consiste en que los docentes formen equipos de tres o cuatro. Cuando un profesor necesite poner freno a un estudiante, puede enviarlo a la clase de un compañero de equipo en vez de al despacho del director. Es raro que el estudiante moleste en la otra aula y, a veces, incluso participa en las actividades de esa clase.

Esta técnica reduce el síndrome de “El Director es el que sabe”, el papeleo, el

resentimiento del estudiante y la pérdida de control del profesor sobre el resultado del problema.

Si el docente opta por remitir al estudiante a la autoridad, debe aceptar ciertos resultados. En primer lugar, el docente en cuestión renuncia a todos los derechos de control cuando remite a un estudiante y debe aceptar el abordaje de la situación planteado por el director. En segundo, el docente debe recibir bien al estudiante a su vuelta a clase, con independencia de cualquier conducta que ejecute el estudiante para evadir las culpas. No es realista esperar que el estudiante se muestre públicamente arrepentido. En última instancia, el profesor tendrá que resolver el problema con el estudiante, con la ayuda del director, si es preciso.

A veces, por supuesto, la única opción es remitir a un estudiante al director. La participación en actividades ilegales —violencia, consumo o distribución de drogas o conducta sexual inapropiada, por ejemplo— requiere la intervención del director.

Prevenir los problemas antes de que se produzcan

Prevenir los problemas antes de que surjan es una sólida estrategia motivacional, por razones obvias.

A veces se trata de cosas tan sencillas como moverse continuamente por el aula, de manera que esté cerca de cada estudiante durante la clase o durante algunos momentos al menos. Los estudiantes tienen que “sentir” al profesor, tienen que verlo y oírlo.

Las estrategias siguientes minimizan los problemas de conducta o impiden que afecten a la motivación.

• Establecer contratos sociales con la clase. Un contrato social es una lista de valores, reglas y consecuencias que definen la conducta adecuada que se estima necesaria para que se produzcan el aprendizaje y la enseñanza (Curwin, Mendler y Mendler, 2008). Un valor es necesariamente más general que una regla porque su finalidad es mostrar la razón que subyace a la regla. Un ejemplo de valor sería: “Resolvemos nuestros problema pacíficamente”, y una regla para los estudiantes, que puede derivarse de ese valor, sería: “Si tenemos un desacuerdo que no podamos resolver, pedimos al profesor que nos ayude a encontrar una solución”.

Mike Kryzewski (2009), el exitoso entrenador del equipo de baloncesto de la Duke University, entrenó al equipo olímpico de los EE.UU. en China, un equipo compuesto por jugadores famosos, ricos y muy exitosos. En su libro, describe cómo, después de formar el equipo, los jugadores se reunieron para definir sus

valores colectivos, un proceso que los unió y estableció la misión, las reglas de conducta y las actitudes que los regirían durante las olimpiadas.

Los contratos sociales pueden facilitar a los estudiantes el mismo sentido de compromiso y de cohesión.

Por regla general, los contratos sociales funcionan mejor cuando los docentes identifican los valores de la escuela o del aula e implican después a los estudiantes en la definición de las reglas. En la mayoría de los centros educativos, los valores clave los establece el consejo escolar y están incluidos, junto con las reglas, en un manual normativo.

He aquí tres valores que suponen grandes puntos de partida para desarrollar reglas y expectativas para el aula:

•Todo el que entra en esta aula aprende.

•En esta aula, todo el mundo se responsabiliza de su comportamiento.

•Aquí, todos estarán física, mental y emocionalmente seguros.

Veamos algunos ejemplos de cómo los valores se pueden convertir en reglas:

Valor: Todo el que entra en esta aula aprende.

Regla: No hables cuando esté hablando el profesor u otro estudiante.

Valor: Aquí, todo el mundo estará física, mental y emocionalmente seguro.

Regla: Deja quietas tus manos y tus pies.

Valor: En esta aula, todo el mundo se responsabiliza de su comportamiento.

Regla: Acepta, sin discutir, las consecuencias de transgredir las reglas.

Observe que las reglas se enuncian en términos de conductas y los valores, en términos de actitudes. Ambos son igualmente necesarios para una disciplina eficaz y para la prevención de problemas.

Estimule a los estudiantes a participar plenamente en el contrato proponiendo reglas específicas. Permita la discusión en clase y busque el consenso. Permita a sus estudiantes que también propongan reglas para usted. Puede decirles: “Me gustaría saber qué pensáis que yo pueda o deba hacer para ayudaros a aprender. Pensad en una o dos reglas que os gustaría que yo cumpliese”.

Asegúrese de que sus estudiantes comprenden lo que espera de ellos con respecto a procedimientos, niveles de actuación y trato con los otros en clase. En parte, esto implica considerar en detalle los valores, reglas y consecuencias establecidos. Cuanto más claras tengan los estudiantes sus expectativas con respecto a ellos y cuanto antes las conozcan, menos probable será que no las

satisfagan por ignorancia.

• Establezca un sistema de tutoría de y para estudiantes. Como comentamos antes, los estudiantes aprenden mejor entre ellos. Teniendo esto presente, establezca un programa que permita que los estudiantes que destaquen en algún área ayuden a los que no la dominen tanto. Haga que cada estudiante elabore un pequeño póster en el que mencione los temas que mejor domina. Dígales que cuelguen los pósteres en la pared, en una zona designada como área “Puedo ayudar en…”. Los maestros de estudiantes más pequeños pueden ayudar a confeccionar los pósteres, y los mismos estudiantes pueden ayudarse unos a otros a elaborar los pósteres. Considere como prueba de esfuerzo tanto el pedir ayuda como ofrecerla a otros estudiantes.

• Establezca un sistema de sugerencias y quejas para los estudiantes. Haga saber a los estudiantes desde el principio que tienen derecho a elevar quejas, hacer sugerencias de mejora del aula y a decir cómo se sienten con respecto a la clase; pero siempre que lo hagan de forma respetuosa, utilizando un lenguaje apropiado y tratando de mejorar las cosas.

Los estudiantes pueden utilizar diversos métodos para plantear quejas de forma constructiva. Pueden disponer de un “buzón de sugerencias”, tanto para quejas firmadas como anónimas o pueden reunirse con el docente para un diálogo abierto sobre sus problemas o inquietudes.

No tiene que aceptar ninguna sugerencia que lo incomode, pero trate de asumir tantas peticiones como le sea posible en su propio terreno. De este modo, puede evitar que los problemas menores crezcan hasta convertirse en cuestiones importantes. Procure evitar reaccionar a la defensiva ante los estudiantes que presenten quejas o sugerencias. Céntrese en explicar su punto de vista sin criticar la legitimidad de la queja. Una respuesta posible sería: “Ese problema tiene sentido para mí, pero hay algunas razones por las que no puedo permitir que hables siempre que quieras”. Dé sus razones y después continúe: “¿Qué te

parece un descanso de cinco minutos cada día, después de la lección, en los que puedas hablar con tus amigos?”.

Al principio de cualquier curso o asignatura, pregunte a sus estudiantes qué han hecho otros profesores en el pasado que los haya ayudado a tener éxito o, a la inversa, que les haya impedido ese éxito. Cuelgue dos pósteres en el aula, basados en estas respuestas, uno titulado: “Esto es lo que haré” y el otro: “Esto es lo que no haré”.

La motivación, la disciplina y el comportamiento están tan íntimamente conectados que no siempre es posible establecer la diferencia entre los problemas de motivación y los problemas conductuales. Esto significa que puede ser difícil descubrir qué tipo de problema hay que abordar. Pero, esto no importa. La mejora de la conducta de los estudiantes aumentará su motivación, y a su vez la motivación de los estudiantes mejorará su comportamiento. En cualquier caso, conseguirá mejorar perceptiblemente.

12. Algunos consejos para los directores escolares

Hace varios años, mi colega Al Mendler y yo elaboramos una simulación que incluía cuatro colectivos: directores, estudiantes, docentes y padres. Nuestro objetivo era demostrar el poder de cada colectivo en relación a los demás, y descubrir estrategias eficaces de negociación, frente a las ineficaces, sobre la base de la evaluación de cada grupo; todo ello, de lo que tenía que ofrecer a los otros y el poder que podía generar, demostrar así que los buenos directores tienen muchas necesidades que satisfacer y muy pocas que obtener para sí.

Cada persona puso algo de dinero y cada colectivo tenía la oportunidad de ganar dinero excepto el grupo de los directores. Nadie sabía esto excepto los directores, que tenían la responsabilidad de decidir qué grupos recibían dinero y cuánto recibía cada uno. Al final, con independencia de cómo se distribuyera el dinero, todo el mundo acababa enfadado con los directores. Creíamos que esto reflejaba con precisión la vida, a menudo exigente, de los directores escolares, con grandes responsabilidades frente a los demás y con pocos beneficios para ellos mismos. Hace falta alguien que ame realmente la educación para hacerlo bien como director.

Los directores escolares deben complacer a distintos colectivos, muchos de los cuales están en conflicto entre sí. Desde los docentes y los padres a los consejos escolares y los organismos gubernativos, la presión que sufren para satisfacer las necesidades de cada grupo es enorme. En último término, no obstante, cualquier política puesta en práctica por los directores, esté relacionada con los currículos, los exámenes o la disciplina, debe tener como objetivo motivar a los estudiantes. Si los estudiantes no quieren aprender, lo demás no importa. En los siguientes epígrafes presentamos diez sugerencias derivadas de los capítulos de este libro que pueden ayudar a los directores escolares a conseguir este objetivo.

Combatir la desesperanza

La desesperanza no solo puede matar la motivación del estudiante, sino también envenenar la cultura de toda una escuela. Los directores del centro escolar deben luchar activamente contra la desesperanza para sacar lo mejor de estudiantes y docentes. Las siguientes cinco estrategias pueden ayudar a los directores a mantener un clima escolar estimulante y productivo.

•Actúe en tono positivo. En las reuniones del profesorado, enfatice que no se tolerará la desesperanza. Explique las razones. Defina la diferencia entre "desesperanza" (la pérdida de esperanza) y "escepticismo" (negarse a aceptar ideas sin examinarlas críticamente). Pida sugerencias a sus profesores acerca de cómo reducir o eliminar la negatividad en su escuela. Enfatice que ningún estudiante puede aprender en una atmósfera negativa y que la desesperanza destruye la motivación. En coherencia, sea positivo al interactuar con el profesorado.

•Organice un grupo de "grandes motivadores". Seleccione un pequeño grupo con sus mejores docentes y asígneles la tarea de desarrollar estrategias para combatir la desesperanza. Hágales saber que ésta es una de sus más importantes prioridades y ponga en práctica las estrategias que ellos propongan lo antes posible.

•Reúnase con los docentes desesperanzados. Concierte reuniones privadas con los docentes que haya identificado como negativos. Pregúnteles cómo se está desarrollando para ellos el curso escolar, qué podría mejorarse y si están satisfechos con lo que hacen. Discuta con ellos posibles formas de combatir su desesperanza. Sea amable, pero firme, en esta cuestión y en todos los diálogos futuros con ellos. Encomiéndeles su propio progreso y responsabilícelos de su

mejora.

•Implique a los docentes “marginados”. La mayoría de las escuelas tienen un grupo de docentes que aún no están desesperanzados pero pueden acabar así. Implique a estos docentes en funciones de liderazgo y en proyectos, del mismo modo que incluiría a los estudiantes que solo están marginalmente interesados por el aprendizaje.

•Inmunice a los docentes noveles contra la desesperanza. Al contratar a nuevos profesores o maestros y durante su primer curso en la escuela, enfatice fuerte y claramente su postura frente a la negatividad. Insista en la importancia que tiene el actuar como un modelo activo y positivo para los estudiantes y como colega que sostiene al resto del profesorado.

Apoyar el esfuerzo

Cuando los docentes se implican en la formación motivacional, la mayoría está de acuerdo en que centrarse en el esfuerzo tiene sentido, pero se quejan de que sus directores no les dejan hacerlo. Por supuesto, algunos directores están tan ciegos por el deseo de sacar puntuaciones elevadas en los exámenes que no consiguen ver que el esfuerzo es lo que lleva a las mayores puntuaciones posibles. Pero estos directores escolares ineficaces son raros. Es más corriente la falta de comunicación entre docentes y directores, combinada con la presión constante sobre ambos para satisfacer unas normas impuestas por otros.

Haga saber a su profesorado que apoya decididamente las estrategias y técnicas centradas en el esfuerzo. Hágales saber que comprende que el rendimiento es el resultado del esfuerzo y que usted respaldará sus empeños por incrementar el esfuerzo de los estudiantes.

Además, comunique a su profesorado que lo que los estudiantes aportan al docente influye en el aprendizaje, tanto como lo que el docente aporta al estudiante. Igual que los bomberos no son responsables de salvar cada edificio asaltado por el fuego, no se puede esperar que los docentes salven a todos y cada uno de los estudiantes. Todo lo que pueden hacer es entregarse con pasión a la tarea. Dígale a su profesorado que espera de ellos esfuerzo y que se los juzgará de acuerdo con el empeño con el que traten de llegar a todos los estudiantes, en vez de con los resultados de los test, algo que está más allá de su control.

Al reconocer el esfuerzo tanto del profesorado como de los estudiantes, maximizará los resultados y reducirá la influencia negativa de la presión de los exámenes y los resultados.

Facilitar la innovación

La mayor parte de los buenos profesores prueban continuamente nuevas cosas para motivar a sus estudiantes. No obstante, la innovación se ve limitada con frecuencia por una combinación de factores, que incluyen: los procedimientos y la política de la escuela, la creencia de que la mejor innovación debe estar basada en la investigación, y el miedo a los juicios de los colegas profesores que prefieran mantener el statu quo.

Naturalmente, no toda innovación es eficaz. Solo porque algo sea nuevo no es necesariamente mejor. Pero la única manera de determinar la eficacia de una nueva técnica es probarla. La política de la escuela debe estimular la experimentación o la investigación-acción, porque así es como saltan a primer plano las estrategias eficaces. Anime a los profesores a probar metodologías nuevas, aunque parezcan raras. Reserve tiempo en cada reunión de profesores para que estos compartan innovaciones. Haga de su escuela un laboratorio de aprendizaje en el que se descubran y compartan grandes ideas.

Enriquecer el currículo

Los esfuerzos para homogeneizar el currículo alineándolo con los estándares y transformándolo en un guión, de manera que todos los profesores estén en la misma página y todos los estudiantes reciban la misma enseñanza, en el mismo formato y al mismo tiempo, va en contra de los principios básicos de creatividad, individualización, motivación y aprendizaje centrado en el estudiante. Conduce a tratar a los docentes como gestores del currículo en vez de como educadores.

Individualizar los estándares

Necesitamos los estándares. Constituyen una vara de medir con la que determinar el progreso. Sin embargo, para que sean eficaces y motivadores, los estándares deben estar individualizados. Cuando los estándares se fijan a niveles demasiado altos, el fracaso es inevitable para algunos estudiantes. Los estándares tienen que ser suficientemente altos para que sean significativos, pero, si resultan imposibles para algunos estudiantes, violan el principio más básico de la educación: la escuela es para todos.

Al contrario, fijar unos estándares demasiado bajos crea una “línea de meta” artificial. No se estimula a los estudiantes para que exploren los límites de sus capacidades. Si queremos que los estudiantes maximicen su potencial, hay que desafiarlos para que consigan esforzarse al máximo. No es nuestra responsabilidad decidir qué estudiantes están cualificados para la universidad o para el acceso laboral, aunque podamos ayudar en ese proceso. Nuestra responsabilidad es enseñar a todos y cada uno de los estudiantes tanto como podamos, mientras los tengamos en nuestras escuelas.

Promover la implicación de los estudiantes

Hacer que los estudiantes actúen frente a una audiencia, compañeros de otras clases, padres o personas de la comunidad, por ejemplo, es un poderoso motivador. Saber que otros verán los resultados aumenta el deseo de los estudiantes de hacer un buen trabajo y, por tanto, incrementa su esfuerzo. Los estudiantes pueden actuar en representaciones dramáticas, recitales de música, demostraciones científicas, etc. Todos los estudiantes pueden participar, aunque no todos tengan que actuar cara al público. Aproveche los diversos intereses y talentos de sus estudiantes haciendo que trabajen como redactores, tramoyistas, diseñadores de escenario, acomodadores, diseñadores gráficos para hacer las invitaciones, o recepcionistas o azafatas. Cada escuela puede tener con facilidad varias representaciones al mes, basadas siempre en contenidos de lecciones de clase.

Crear oportunidades para ayudar

Las “oportunidades para ayudar” son una herramienta muy versátil para cualquier docente o director escolar. Pueden utilizarse como estrategia de bienvenida, como consecuencia, como factor motivador y como forma de incorporar el altruismo y la generosidad a la cultura de la escuela. Como director, puede facilitar este proceso haciendo de la ayuda a los otros una parte oficial de la política de la escuela. Estas estrategias le facilitarán el lograrlo:

•Establezca centros de tutoría de estudiantes.

•Utilice la consecuencia del altruismo cuando le remitan a estudiantes.

•Establezca una norma por la que ningún estudiante pueda ser excluido de la ayuda a los otros a causa de su mal comportamiento.

•Establezca colaboraciones con otras escuelas y entre diferentes cursos, para dar oportunidades a los estudiantes de que ejerzan como tutores o mentores de estudiantes de menor edad.

•Catalogue formas para ayudar a los estudiantes de su escuela: desde las tareas de cafetería, de monitores de vestíbulo y de supervisión en el patio de recreo, hasta tutelar, proteger a los estudiantes que sean acosados o recibir a los estudiantes nuevos.

•Explique a los padres la finalidad y los beneficios de una escuela altruista, y recabe su apoyo.

•Empiece por lo pequeño. Reclute un pequeño número de docentes para empezar a incorporar oportunidades de ayuda en su rotación de estrategias motivacionales y conductuales. Si la prueba va bien, amplíe el alcance del programa.

•Desarrolle un plan para abordar la logística de la implementación de un programa formal de ayuda.

Minimizar las recompensas y los castigos

En el capítulo cuatro, examinamos los peligros del uso de recompensas como sobornos y la inutilidad de aplicar castigos a determinados estudiantes. Las sugerencias siguientes ayudarán a un mejor equilibrio en el uso de recompensas y castigos frente a apreciaciones y consecuencias:

•Base las clasificaciones de clase y otros honores en el esfuerzo más que en el rendimiento. Considere el principio que enunciara el economista John Maynard Keynes de que “nada corrompe más la sociedad que desconectar esfuerzo y recompensa” (Keynes, citado en Peristein, 2009).

•Utilice la remisión al director únicamente como último recurso, en vez de como castigo primario.

•Enseñe a los estudiantes las habilidades sociales que no hayan aprendido en casa.

•Recuerde que, si un programa de modificación de conducta o motivacional funciona realmente, los estudiantes se adherirán a los principios del programa con independencia de que estén siendo observados. Lo más probable es que cualquier programa que requiera una supervisión constante de los estudiantes para garantizar el resultado deseado esté condenado al fracaso.

•Mantenga todas las intervenciones en privado. No ponga ejemplos de

estudiantes “modelos”, ni positivos ni negativos.

•Descarte la idea de la “tolerancia cero”. Remplácela por una tolerancia adecuada. La aplicación radical de una norma de tolerancia cero puede tener consecuencias imprevistas, a veces graves, tanto para los niños como para las escuelas.

Reconocer los esfuerzos de los docentes

Para crear una cultura de la motivación en su escuela, los docentes tienen que saber que el director aprecia los esfuerzos que hacen para llegar a los estudiantes no motivados. Es mejor demostrar el aprecio, tanto a los profesores como a los estudiantes, en privado, pero hay formas de reconocer los esfuerzos colectivos del profesorado sin señalar públicamente a ninguna persona.

Considere la posibilidad de tener un encuentro de “café y dulces” una o dos veces al mes como muestra de aprecio por las iniciativas y éxitos del profesorado. Envíe notas de agradecimiento a los profesores que hayan hecho más de lo exigible para llegar a los niños de comportamientos difíciles. Envíe una nota a los padres de los estudiantes seleccionados informándolos de los esfuerzos que ha realizado el profesor de sus hijos.

Sea un animador, generador de sugerencias, comunicador social y apaciguador de quejas. Pero tenga presente que lo único que no puede ser es amigo. Aunque parezca duro, usted no puede ser amigo de todos los docentes de su escuela, y ser amigo de algunos de ellos puede crear conflictos personales, especialmente cuando haga designaciones difíciles. Los amigos no critican ni exigen, pero usted puede tener que hacer ambas cosas en su papel de director escolar. Mantenga una actitud amistosa y profesional, sin cruzar la línea.

Acoger a todos los estudiantes

Puede obtener grandes logros en cuanto a la creación de una cultura de motivación acogiendo personalmente a todos los estudiantes, especialmente a los menos motivados. Si reduce las remisiones a la dirección, tendrá más tiempo para afirmar su presencia física en su escuela, que es clave para establecer una buena relación con los estudiantes. He aquí algunas estrategias que puede utilizar con regularidad y algunas a diario:

•Salude a los estudiantes en la puerta al comenzar la jornada escolar. Deséeles un buen día.

•Diga adiós a los estudiantes al finalizar la jornada escolar.

•Pásese por el comedor y preséntese en tantas mesas como sea posible. Asegúrese de conectar con estudiantes de “alta prioridad”.

•Pasee por los pasillos, entre clases, y salude a los estudiantes por su nombre.

•Acuda a cada clase durante cinco minutos, más o menos, cada semana. Haga saber a los estudiantes que usted está por allí y que les presta atención.

•Imparta alguna clase, no renuncie a ser docente por el hecho de ser director.

•Escuche siempre la versión de los estudiantes, aunque sepa que es una "elaboración", una excusa o un intento de alejar culpas. No tiene por qué asentir mientras escucha. Incluso cuando son diferentes versiones, los estudiantes revelan a veces, sin pretenderlo, alguna clave de lo que ha ocurrido realmente.

•Promueva una buena comunicación entre padres y docentes. Sea un facilitador más que un solucionador de problemas.

•No tenga prisa a la hora de expulsar a los niños de las actividades de aprendizaje y extracurriculares. Sea muy ágil para enseñarles habilidades sociales positivas.

Pocos entienden las responsabilidades y las exigencias a las que se enfrentan a diario los directores escolares. Cada docente, miembro del consejo escolar, estudiante, padre, miembro de la comunidad y organismo de la administración tiene su agenda y es raro que estas agendas coincidan entre sí. Pero se espera siempre que los directores satisfagan de alguna manera todas esas agendas, algo casi imposible.

Dados todos los obstáculos y retos, a veces me pregunto por qué hay quien quiera este trabajo. Y encuentro la respuesta cada vez que visito una escuela y veo cuánto se preocupan los directores escolares por los estudiantes y cuánto trabajan para promover su bienestar.

_____

[1] A lo largo de esta obra utilizaremos “escuela” en un sentido amplio, y no restringido a una etapa educativa determinada. Muchas de las problemáticas abordadas en este libro suelen darse durante la educación secundaria, coincidiendo con la adolescencia de los estudiantes.

[2] Profesora de la Adelante High School, en Grand Rapids (Michigan, EE.UU.).

[3] Usaremos la expresión “estudiantes urbanos” para referirnos preferentemente a aquellos estudiantes que viven en las zonas marginales y conflictivas de las grandes ciudades.

[4] Decano de la School of Education a principios de la década de 1970, en la University of Massachusetts.

[5] (Brown, 2003; Ferguson, 2000; Gordon Della Piana y Keleher, 2001a, 2001b; Johnson, Boyden y Pittz, 2001; Losen y Edley, 2001; Skiba y Leone, 2001; Skiba, Michael, Nardo y Peterson, 2002; Vavrus y Cole, 2002; Wald y Losen, 2004a, 2004b).

[6] Escuelas de gestión privada y financiadas por las administraciones públicas que deben cumplir la normativa propia de la escuela pública, aunque con más autonomía que éstas. Por regla general, tienen fama de obtener mejores resultados que las escuelas públicas. (N. del T.).

[7] Las escuelas KIPP (Knowledge Is Power Program), fundadas en 1995, gozan de un impresionante expediente de rendimiento estudiantil. En 2007, cerca del 95% de los antiguos alumnos de KIPP asistieron a escuelas

secundarias, preparatorias para la universidad. Colectivamente han obtenido millones de dólares en becas y ayudas financieras desde el año 2000 hasta la actualidad.

Para concluir: La escuela con la que yo sueño

En este libro, he prescindido a propósito de mirar el “marco general” de las instituciones educativas, prefiriendo, en cambio, atender a los aspectos concretos que todos los educadores pueden trabajar para fomentar la motivación en la escuela y en el aula. En definitiva, esto es lo que podemos controlar y, en consecuencia, cambiar. Quiero ahora retirar un poco la lente y compartir mi visión general de lo que pueden ser las escuelas de las periferias urbanas.

Cleveland, Pittsburgh, Indianápolis y Baltimore son ciudades, entre otras muchas en Estados Unidos, que, en un momento, vinieron a menos hasta el punto de parecerme irrecuperablemente feas. Ahora, gracias a los programas de mejoramiento urbano, han sido en gran medida restauradas y, a mi modo de ver, han renacido. Es hora de hacer lo mismo con nuestras escuelas, no solo con sus estructuras físicas, sino también, y más importante, con las estructuras internas que promueven y facilitan el aprendizaje.

He aquí mi sueño, aquello en lo que —en mi opinión— deberían convertirse las escuelas urbanas, situadas en contextos difíciles. Serían así:

♦Escuelas que siguen unos currículos que satisfacen las necesidades de todos y cada uno de los niños , en vez de obligarlos a entrar en pequeños cubículos predeterminados que pueden, o no, tener que ver algo con sus vidas. No más alineamientos, ni enseñanza enfocada a los exámenes. No más didáctica de talla única. Los currículos están diseñados para asumir necesidades que ni siquiera conocemos aún, basados en un mundo que crearán nuestros estudiantes.

♦Cada escuela tiene estándares elevados para todos los estudiantes, alcanzables

por todos . No unos estándares que sean tan altos que algunos estudiantes estén predestinados al fracaso ni tampoco unos estándares que sean tan fáciles que algunos estudiantes puedan superarlos sin trabajar o incluso sin aprender. No se trata de que los estudiantes no puedan aprobar sin esfuerzo sino de que ninguno pueda fracasar si se esfuerza.

♦Toda evaluación es diagnóstica por naturaleza, con el único objetivo de ayudar a los estudiantes a aprender . Juzgar el valor de la actuación no es lo mismo que valorar la mejora, especialmente si el juicio interfiere de alguna manera con el proceso de aprendizaje. Ya no comparamos a unos estudiantes con otros, calificando a unos como ganadores y a otros como perdedores.

♦Normas, estándares, currículo, adaptaciones curriculares, políticas, reglas y sistemas se orientan a alcanzar el único objetivo que importa: hacer que los estudiantes quieran aprender . Las escuelas operan en el entendimiento de que los estudiantes solo lograrán lo que quieran; todas las normas, estándares, alineamiento del currículo, adaptaciones curriculares, políticas, reglas y sistemas carecen totalmente de utilidad si a un niño no le importa su propio aprendizaje.

♦Hay suficiente tiempo a lo largo del día para todo, incluso para el juego . Se deja tiempo suficiente a las artes, incluyendo la música, el teatro, las artes visuales y la escritura creativa. También los docentes tienen tiempo para planificar, observar, crear y resolver problemas. Los directores escolares tienen tiempo para comunicarse eficazmente con el profesorado y los estudiantes sin urgencia, a través de agendas planificadas.

♦Las agrupaciones homogéneas no existen . Los niños maduran a diferentes ritmos. Los estudiantes tienen la oportunidad de descubrir sus puntos fuertes y sus necesidades de aprendizaje.

♦Los deportes son para todos los estudiantes y no solo para los “buenos” atletas . Recientemente, asistí a un partido de fútbol de una High school de Texas. Fue excitante, en parte, porque los equipos jugaron a un nivel de destreza elevado. Al final del partido, sin embargo, me sentí más triste por el quarterback ganador que por el perdedor. Era del último curso y me temía que su momento cumbre en la vida pudiese haber sido aquella victoria. Las escuelas pueden equilibrar el rendimiento elevado y el entusiasmo de los deportistas como un elemento de la experiencia escolar y no como la totalidad de la experiencia escolar.

Por último, sueño con que las escuelas del futuro se asienten sobre lo que yo considero los cuatro pilares de la grandeza académica:

1. La escuela es para todos los estudiantes y no solo para los buenos estudiantes.

2. Todo el que entra en la escuela lo hace para aprender.

3. Nuestro trabajo como educadores no consiste en decidir en qué se convertirán los estudiantes, sino en hacerlos mejores siendo lo que ya son.

4. Los estudiantes no vienen a la escuela para nosotros; somo nosotros los que vamos a la escuela para ellos.

Cada niño tiene un sueño: algunos quedan sofocados; otros, negados; algunos, estimulados y algunos más realizados. ¿Qué tal si el objetivo de cada escuela, fuese ser “un lugar en el que los sueños se hacen realidad”?

Bibliografía

Anno, M. (1977). Anno's journey. New York: Putnam Juvenile. (Trad. esp.: El viaje de Anno. Barcelona: Juventud, 1981).

Appelbaum, M. (2008). How to handle the hard-to-handle student, k–5. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Armstrong, T. (1987). In their own way. Los Angeles: Jeremy Tarcher.

Armstrong, T. (1998). Awakening genius. Alexandria, VA: ASCD.

Atkinson, D. A., & Juntunen, C. L. (1994). School counselors and school psychologists as school-home-community liaisons in ethnically diverse schools. In P. Pedersen & J. C. Carey (Eds.), Multicultural counseling in schools: A practical handbook (pp. 103–119). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Bagley, W. C. (1907). Classroom management. Norwood, MA: MacMillan.

Barros, R., Silver, E., & Stein, R. (2009, February). School recess and group classroom behavior. Pediatrics, 123(2), 431–436.

Beane, J. (2005). A reason to teach. Portsmouth, NH: Heinemann.

Bennett, S., & Kalish, N. (2006). The case against homework: How homework is hurting our children and what we can do about it. New York: Three Rivers Press.

Betances, S. (1998). Ten steps to the head of the class. Chicago: New Century Forum.

B'Hahn, C. (2002). Mourning has broken: Learning from the wisdom of adversity. Bath, UK: Crucible Publishers.

Blase, J., & Kirby, P. (2000). Bringing out the best in teachers: What effective principals do. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.

Borba, M., & Borba, C. (1982). Self-esteem: A classroom affair: 101 ways to

help children like themselves. San Francisco: Harper and Row.

Brendtro, L. K., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (1990). Reclaiming youth at risk: Our hope for the future. Bloomington, IN: National Educational Service.

Brendtro, L. K., Ness, A. E., & Mitchell, M. (2001). No disposable kids. Longmont, CO: Sopris West.

Brooks, R. (1991). The self-esteem teacher: Seeds of self-esteem. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Brown, E. (2003). Freedom for some, discipline for “others”: The structure of inequality in education. In K. Saltman & D. Gabbard (Eds.), Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools. New York: Routledge Falmer Press.

Campbell, L., & Campbell, B. (1999). Multiple intelligences and student achievement. Alexandria, VA: ASCD.

Carr, J., & Harris, D. (2001). Succeeding with standards. Alexandria, VA: ASCD.

Castilla, R. (2001). Being down: Challenging violence in urban schools. New York: Teachers College Press.

Charles, C. M. (2005). Building classroom discipline (8th ed.). Boston: Pearson Publishing.

Charles, C. M. (2008). Today’s best classroom management strategies: Paths to positive discipline. Boston: Pearson Education.

Check, J. (2006). Politics, language, and culture: A critical look at urban school reform. Santa Barbara, CA: Greenwood Publishing Group.

Ciaccio, J. (2004). Totally positive teaching. Alexandria, VA: ASCD.

Committee for Children. (2002). Second Step: A violence prevention curriculum, preschool/kindergarten. Seattle, WA: Author.

Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and

school improvement: The background and outline of the project. School Effectiveness and School Improvement, 16(4), 359–371.

Crow, K., & Ward-Lonergan, J. (2002). An analysis of personal event narratives produced by school-age children. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, New York.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper & Row. (Trad. esp.: Fluir, una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós, 2010).

Curwin, R. (1992). Rediscovering hope: Our greatest teaching strategy. Bloomington, IN: National Educational Service.

Curwin, R. (1993, November). The healing power of altruism. Educational Leadership, 51(3), 36–39.

Curwin, R. (2002, March). Finding jewels in the rubble. Educational Leadership, 59(6), 80–83.

Curwin, R. (2003). Making good choices. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Curwin, R. (2006). Motivating students left behind: Practical strategies for reaching and teaching your most difficult students. Rochester, NY: Discipline Associates.

Curwin, R., & Mendler, A. (1993, Fall). Classroom discipline without cultural bias. School Safety, 24–26.

Curwin, R., & Mendler, A. (1999, October). Zero tolerance for zero tolerance. Phi Delta Kappan, 81(2), 119–120.

Curwin, R., Mendler, A., & Mendler, B. (2008). Discipline with dignity: New problems, new solutions (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Designs for Change. (2005, September 21). 144 Chicago inner city elementary schools serving nearly 100,000 students show 15 years of substantial and sustained achievement gains [Press release]. Retrieved October 7, 2009, from www.designsforchange.org/pdfs/BP_pr_092105.pdf

DeVoe, J. F., Peter, K., Kaufman, P., Miller, A., Noonan, M., Snyder, T. D., et al. (2004). Indicators of school crime and safety: 2004. (NCES 2005–002/NCJ 205290). Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved October 7, 2009, from http://nces.ed.gov/pubs2005/crime_safe04/index.asp

Dohrmann, G. (2008, June 30). How dreams die. Sports Illustrated.

Driekers, R. (1964). Children: The challenge. New York: Hawthorn Books.

Erskine-Cullen, E., & Sinclair, A. (1996, March 25). Preparing teachers for urban schools: A view from the field. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 6.

Ferguson, A. (2000). Bad boys. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: BasicBooks.

Gardner, H. (1999). The disciplined mind: Beyond facts and standardized tests, the K–12 education that every child deserves. New York: Simon and Schuster.

Gladwell, M. (2008). Outliers: The story of success. New York: Little, Brown.

Goldberg, M. (2001). Lessons from exceptional school leaders. Alexandria, VA: ASCD.

Goldstein, A. (1999). Teaching prosocial competencies. Champaign, IL: Research Press.

Gonzalez, T. (2008, September 1). Know yr cell-phone messaging limits b4 U get caught @ school. The Star Tribune (Minneapolis). Retrieved October 7, 2009, from www.startribune.com/lifestyle/27726869.html

Gordon, R., Della Piana, L., & Keleher, T. (2001a). Zero tolerance: A basic racial report card. In W. Ayers, B. Dohrn, & R. Ayers (Eds.), Zero tolerance. New York: The New Press.

Gordon, R., Della Piana, L., & Keleher, T. (2001b). Facing the consequences: An examination of racial discrimination in U.S. public schools. Oakland, CA: Applied Research Center.

Greene, J. P., & Forster, G. (2004, January). Sex, drugs, and delinquency in urban and suburban public schools, 4. New York: Manhattan Institute for Policy Research.

Grunbaum, J. A., Kann, L., Kinchen, S., Ross, J., Hawkins, J., Lowry, R., et al. (2004, May 21). Youth risk behavior surveillance—United States, 2003. MMWR Surveillance Summaries, 53(2), 1–96.

Hamilton, B. E., Martin, J. A., & Ventura, S. J. (2006). Births: Preliminary data for 2005. National Vital Statistics Reports, 55(11). Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.

Harlow, C. W. (2003, January). Special report: Education and correctional populations. Washington, DC: Bureau of Justice Statistics, U.S. Department of Justice. Retrieved December 9, 2009.

Harmon, M. (1974). Teaching is. Chicago: Science Research Associates.

Henley, M. (2003). Teaching self-control. Bloomington, IN: Solution Tree.

Hurren, L. (2006). The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction. Educational Studies, 2(4), 373–385.

Hursh, D., & Ross, E. W. (2000). Democratic social education: Social studies for social change. New York: Falmer Press.

Interacting with and petting animals creates a hormonal response in humans that can help fight depression. (2004, May 14). The Medical News. Retrieved October 7, 2009, disponible en: www.news-medical.net/news/2004/05/14/1552.aspx (Consulta 27/6/13).

Jensen, E. (2000). Different brains, different learners: How to reach the hard to reach. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Johnson, T., Boyden, J., & Pittz, W. (Eds.). (2001). Racial profi ling and punishment in U.S. public schools: How zero tolerance and high stakes testing subvert academic excellence and racial equity. Oakland, CA: Applied Research Center.

Keith, S., & Martin, M. (2005). Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a

cyber world. Reclaiming Children and Youth, 13(4), 224.

Kerman, S., Kimball, T., & Martin, M. (1980). Teacher expectations and student achievement. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Kohn, A. (1990). The brighter side of human nature: Altruism and empathy in everyday life. New York: BasicBooks.

Kohn, A. (1993). Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. Boston: Houghton Miffl in.

Krzyzewski, M., & Spatola, J. (2009). The gold standard: Building a world-class team. New York: Hachette Book Group.

Langrehr, J. (2001). Teaching our children to think. Bloomington, IN: National Educational Service.

Larsen, E. (2003). Violence in U.S. public schools: A summary of findings. Washington, DC: Institute of Education Sciences. (ERIC Document Reproduction Service No. 0889-8049)

Laub, J. H., & Lauritsen, J. L. (1998). The interdependence of school violence with neighborhood and family conditions. In D. Elliott, B. Hamburg, & K. Williams (Eds.), Violence in American schools (pp. 127–158). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lenhart, A. (2009, August). Teens and mobile phones over the past fi ve years: Pew Internet looks back. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.

Lippman, L., Burns, S., & McArthur, E. (1996). Urban schools: The challenge of location and poverty. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Loomans, D., & Kolberg, K. (2002). The laughing classroom. Novato, CA: H. J. Kramer/New World Library.

Losen, D., & Edley, C. (2001). The role of law in policing abusive disciplinary practices: Why school discipline is a civil rights issue. In W. Ayers, B. Dohrn, & R. Ayers (Eds.), Zero tolerance. New York: The New Press.

Luks, A. (1988, October). Helper's high: Volunteering makes people feel good, physically and emotionally. Psychology Today, 39–42.

Lundberg, E., & Thurston, C. M. (2002). If they're laughing, they just might be listening: Ideas for using humor effectively in the classroom. Fort Collins, CO: Cottonwood Press.

Lundin, S. C., Christensen, J., & Paul, H. (2002). Fish tales. New York: Hyperion.

Marzano, R. (2000). Transforming classroom grading. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R. (2003). What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. Educational Leadership, 61(1), 6–18.

Meichenbaum, D. (1977). Cognitive behavior modification. New York: Plenum Press.

Mendler, A. (1997). Power struggles. Rochester, NY: Discipline Associates.

Mendler, A. (2000). Motivating students who don't care. Bloomington, IN: Solution Tree. (Trad. esp.: Cómo motivar a estudiantes pasivos y desinteresados. Barcelona: CEAC, 2004).

Mendler, A. (2001). Connecting with students. Alexandria, VA: ASCD.

Mendler, A. (2006). Handling difficult parents. Rochester, NY: Discipline Associates.

Mendler, A., & Curwin, R. (1999). Discipline with dignity for challenging youth. Bloomington, IN: Solution Tree.

Mendler, B., Curwin, R., & Mendler, A. (2008). Strategies for successful classroom management. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Mlodinow, L. (2008). The drunkard's walk: How randomness rules our lives. New York: Pantheon Books.

Molnar, A., & Linquist, B. (1990). Changing problem behavior in schools. San Francisco: Jossey-Bass.

Moscowitz, F., & Hayman J. L. (1974). Interaction patterns of fi rst year, typical, and “best” teachers in inner-city schools. Journal of Educational Research, 67, 224–230.

MTA Cooperative Group. (2004). National Institute of Mental Health multi-modal treatment study of ADHD follow-up: 24-month outcomes of treatment strategies for attentiondeficit/hyperactivity disorder. Pediatrics, 113, 754–761.

Oliver, K. (2002). Understanding your child’s temperament. The Ohio State University Extension, Family and Consumer Sciences. Retrieved October 7, 2009.

Perlstein, R. (2009, March 30). Our American common sense. Newsweek.

Pool, C. R. (1997, May). Up with emotional health. Educational Leadership, 52(8), 12–14.

Postlethwaite, T. N., & Ross, K. N. (1992). Effective schools in reading: Educations for educational planners. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Richards, E. (2008, September 22). Stand-up desks provide a fi rm footing for fi dgety students: Teachers report improved focus, behavior. The Journal Sentinel (Milwaukee, WI).

Rogers, S. (1999). Teaching tips. Evergreen, CO: Peak Learning Systems.

Rutstein, N. (1993). Healing racism in America: A prescription for the disease. Springfi eld, MA: Whitcomb Publishers.

Sigle-Rushton, W., & McLanahan, S. (2002). The living arrangements of new unmarried mothers. Demography, 39(3), 415–433.

Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (2000). So each may learn. Alexandria, VA: ASCD.

Skiba, R., & Leone, P. (2001). Zero tolerance and school security measures: A

failed experiment. In T. Johnson, J. Boyden, & W. Pittz (Eds.), Racial profi ling and punishment in U.S. public schools: How zero tolerance and high stakes testing subvert academic excellence and racial equity. Oakland, CA: Applied Research Center.

Skiba, R., Michael, R., Nardo, C., & Peterson, R. (2002, December). The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment. The Urban Review, 34(4), 317–342.

Smith, R. (2004). Conscious classroom management: Unlocking the secrets of great teaching. San Rafael, CA: Conscious Teaching Publications.

Stein, B. D., Jaycox, L. H., Kataoka, S. H., Wong, M., Tu, W., Elliott, M. N., et al. (2003). A mental health intervention for schoolchildren exposed to violence: A randomized controlled trial. Journal of the American Medical Association, 290(5), 603–611.

Stronge, J. H. (2002). Qualities of effective teachers. Alexandria, VA: ASCD.

Taub, J. (2002). Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a rural elementary school. School Psychology Review, 31(2), 186–200.

Thomas-El, S., & Murphey, C. (2003). I choose to stay: A black teacher refuses to desert the inner city. New York: Dafi na Books.

Toppo, G. (2006, June 20). Big-city schools struggle with graduation rates. USA Today. Retrieved November 25, 2009, disponible en: www.usatoday.com/news/education/2006-06-20-dropout-rates_x.htm (Consulta 27/6/13).

Truss, L. (2006). Eats, shoots & leaves: The zero tolerance approach to punctuation. New York: Gotham.

U.S. Department of Health, Education and Welfare. (1978). Violent schools—safe schools. The safe school study report to the Congress. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 149 464)

Van de Grift, W. J. C. M., & Houtveen, A. A. M. (2006). Underperformance in primary schools. School Effectiveness and School Improvement, 17(3), 255–273.

Vavrus, F., & Cole, K. (2002, June). “I didn’t do nothin”: The discursive construction of school suspension. The Urban Review, 34(2), 87–111.

Wald, J., & Losen, D. (Eds.). (2004a). Deconstructing the school-to-prison pipeline: New directions for youth development. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.

Wald, J., & Losen, D. (2004b). Defining and redirecting a school-to-prison pipeline. Paper presented at the 2004 Midwest Conference on the Dropout Crisis: Assessing the Problem and Confronting the Challenge, Civil Rights Project at Harvard University, Cambridge, MA.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Fostering educational resilience in innercity schools. Children and Youth, 7, 119–140.

Weiner, B. (1974). Achievement motivation and attribution theory. Morristown, NJ: General Learning Press.

Wendt, M. (2002, Fall). Can exercise replace medication as a treatment for ADHD? Healing Magazine, 78.

Western, B., Pettit, B., & Guetzkow, J. (2002). Black economic progress in the era of mass imprisonment. In M. Mauer & M. Chesney-Lind (Eds.), Invisible punishment: The collateral consequences of mass imprisonment (pp. 165–180). New York: The New Press.

White, R., & Lippitt, R. (1960). Leader behavior and member reaction in three “social climates.” In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), Group dynamics: Research and theory (2nd ed.). New York: Row Peterson and Company.

Wong, H. K., & Wong, R. T. (1998). The first days of school. Mountain View, CA: Harry Wong Publications.

Colección

EDUCACIÓN HOY

AGÜERA, I.: Curso de Creatividad y Lenguaje.

—Estrategias para una lectura reflexiva.

—Ideas prácticas para un currículo creativo.

—Pedagogía homeopática y creativa. Para una escuela humanizadora, lúdica, alegre...

—Vacaciones creativas. Guía práctica.

—¡Viva el teatro! Diversión y valores en escena.

AGUILERA, C y VILLALBA, M.: ¡Vamos al museo! Guías y recursos para visitar los museos.

ALONSO, A. M.ª: Pedagogía de la interioridad. Aprender a "ser" desde uno mismo.

ANTUNES, C.: Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan.

AVILA, C.: La relación de apego y sus posibilidades educativas.

BADILLO, R. M.ª: Cuentos para “delfines”. Autoestima y crecimiento personal. Didáctica, del ser.

BATLLORI, J.: Juegos para entrenar el cerebro. Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

—*Juegos que agudizan el ingenio: 111 enigmas sorprendentes y muy divertidos.*

BLANCHARD, M. y MUZÁS, M.ª D.: Propuestas metodológicas para profesores reflexivos.

BLASE, J. y KIRBY, P. C.: Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar.

BOSSA, N. A. y BARROS DE OLIVEIRA, V.: Evaluación psicopedagógica de 7 a 11 años.

BOUJON, Ch. y QUAIREAU, Ch.: Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental.

CABEZUELO, G. y FRONTERA, P.:El desarrollo psicomotor. Desde la infacia hasta la adolescencia.

CANDAU, V. M.:La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza.

CAÑIZARES, G. Alumnos con déficit auditivo. Un nuevo método de enseñanza-aprendizaje.

CARRERAS, Ll. y otros: Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas.

CERRO, S.: Elegir la excelencia en la gestión de un centro educativo.

COPLAN, R. J. y RUDASILL, K. M.: Tímidos, introvertidos, vergonzosos... Comprender y acompañar en la escuela y en la familia.

CUERVO, M. y DIÉGUEZ, J.: Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales.

CURWIN, R. L.: Motivar a estudiantes difíciles. En contextos educativos desfavorecidos y de exclusión.

DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H.: Los equipos docentes. Formación y

funcionamiento.

DÍAZ, C.: La creatividad en la Expresión Plástica. Propuestas didácticas y metodológicas.

DUSCHL, R.: Renovar la enseñanza de las Ciencias.

ESCALERA CASTILLO, I.: Las instituciones educativas y su cultura. Prácticas y creencias construidas a través del tiempo.

FERNÁNDEZ, I.:Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.

FISCHER, G. N.: Campos de intervención en psicología social. Grupo. Institución. Cultura. Ambiente social.

FRANKLIN, E.: Gemelos. Orientaciones sobre su crianza y desarrollo psicológico. En la familia y en la escuela.

GABRIEL, G.: Coaching escolar. Cómo aumentar el potencial de los alumnos con dificultades.

GAGO, R. y RAMÍREZ, J.: Guía práctica del profesor-tutor en Educación Primaria y Secundaria.

GARCÍA PRIETO, A.: Niños y niñas con parálisis cerebral. Descripción, acción educativa e inserción social.

GARNETT, S.: Cómo usar el cerebro en las aulas. Para mejorar la calidad y acelerar el aprendizaje.

GÓMEZ, M.ª T.; MIR, V.: Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia.

—y SERRATS, M.ª G.: Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase.

GONNET, J.: El periódico en la escuela.

GONZÁLEZ y SOLANO, J. M.: La función de tutoría. Carta de navegación para tutores.

GUILLÉN, M. y MEJÍA, A.: Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias.

HANCOCK, J.: Entrenando la memoria para estudiar con éxito. Guía práctica de habilidades y recursos.

HARRIS, S.: Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares.

HUDSON, D.: Dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y otros trastornos.

ITURBE, T.: Pequeñas obras de teatro para representar en Navidad.

—y DEL CARMEN, I.: El Departamento de Orientación en un centro escolar.

JACQUES, J. y P.: Cómo trabajar en equipo. Guía práctica.

KNAPCZYK, D.: Autodisciplina. Cómo transformar los problemas de disciplina en objetivos de autodisciplina.

LA PROVA, A.: La práctica del Aprendizaje Cooperativo. Propuestas operativas para el grupo-clase.

LOOS, S. y HOINKIS, U.: Las personas discapacitadas también juegan. 65 juegos y actividades para favorecer el desarrollo físico y psíquico.

LOUIS, J. M.: Los niños precoces. Su integración social, familiar y escolar.

LUCAS, B. y CLAXTON, G.: Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes. Inteligencia compuesta, expandible, práctica, intuitiva, distributiva, social, estratégica, ética.

LLOPIS, C. (Coord.): Los derechos humanos. Educar para una nueva ciudadanía.

MAÑÚ, J. M.: Manual básico de Dirección escolar. Dirigir es un arte y una ciencia.

MARUJO, H. A.: Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes.

MONTERO, E., RUIZ, M. y DIAZ, B.: Aprendiendo con Videojuegos. Jugar es pensar dos veces.

MORA, J. A.: Acción tutorial y orientación educativa.

MORAINE, P.: Las funciones ejecutivas del estudiante. Mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje.

MUNTANER, J. J.: La sociedad ante el deficiente mental. Normalización. Integración educativa. Inserción social y laboral.

MUZÁS, BLANCHARD y SANDÍN, M. T.: Adaptación del currículo al contexto y al aula. Respuesta educativa en las cuevas de Guadix.

NAVARRO, M.: Reflexiones de/para un director. Lo cotidiano en la dirección de un centro educativo.

NOVARA, D.: Pedagogía del «saber escuchar». Hacia formas educativas más democráticas y abiertas.

ONTORIA, A. y otros: Aprender con Mapas mentales. Una estrategia para

pensar y estudiar.

—*Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta.*

—*Mapas conceptuales. Una técnica para aprender.*

—*Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar.*

OSBORNE, R. y FREYBERG, P.: El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de las ideas previas de los alumnos.

PASCUAL, A.: Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela.

PÉREZ, G. y PÉREZ DE GUZMÁN, M.ª V.: Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento.

PERPIÑÁN, S.: Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando «entornos competentes».

PIANTONI, C.: Expresión, comunicación y discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social.

PIKLER, E.: Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global.

POINTER, B.: Actividades motrices para niños con necesidades educativas especiales.

POLAINO-LORENTE, A. y ÁVILA, C.: Cómo vivir con un niño hiperactivo. Comportamiento, tratamiento, ayuda familiar y escolar.

PROT, B.: Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender.

RAMOS, F. y VADILLO, J.: Cuentos que enseñan a vivir. Fantasía y emociones a través de la palabra.

ROSALES, C.: Criterios para una evaluación formativa.

RUEDA, R.: Bibliotecas Escolares. Guía para el profesorado de Educación Primaria.

—*Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura.*

SALVADOR, A.: Evaluación y tratamiento psicopedagógicos.

SÁNCHEZ, S. C.: El movimiento renovador de la Experiencia Somosaguas. Respuesta a un proyecto educativo.

SANTOS, M. A.: La evaluación como aprendizaje.

SCHWARTZ. S, y POLLISHUKE, M.: Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado.

SEGURA, M.: El Aula de Convivencia. Materiales educativos para su buen funcionamiento.

—y ARCAS, M.: Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos.

SOLER FIÉRREZ, E.: La práctica de la inspección en el sistema escolar.

STACEY, K. y GROVES, S.: Resolver problemas: Estrategias. Unidades para desarrollar el razonamiento matemático.

TAYLOR, P. G.:Trastornos del Espectro Autista. Guía básica para educadores y padres.

TORRE, S. y otros:El cine, un entorno educativo.

TORREGO, J. C. (Coord.): Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores.

—La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la

formación de alumnas/os ayudantes.

TRAIN, A.: Agresividad en niños y niñas.

TRIANES, M.ª V.: Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento.

VAILLANCOURT, G.: Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil.

VIEIRA, H.: La comunicación en el aula.

VILA, A.: Los hijos «diferentes» también crecen. Cuando los hijos deficientes se hacen mayores.

WILCOCK, A.: De la Primaria a la Secundaria. Cómo apoyar a los estudiantes en la transición.

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2018

Paseo Imperial 53-55, 28005 Madrid. España

www.narceaediciones.es

© Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria, USA

Título original: Meeting Students Where They Live. Motivation in urban schools.

Traducción: Pablo Manzano Bernárdez

Cubierta: Fernando García de Miguel

ISBN papel: 978-84-277-1997-2

ISBN ePdf: 978-84-277-1998-9

ISBN ePub: 978-84-277-2460-0

Todos los derechos reservados

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen solo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantía ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.